

ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ  
ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ  
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
ГЛАЗОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ  
им. В.Г.КОРОЛЕНКО

---

На правах рукописи

АФОНИНА МАРИЯ ВЛАДИМИРОВНА  
ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТАРШКЛАССНИКОВ  
К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
ПРИ ПРОФИЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ

13.00.01 – Общая педагогика,  
история педагогики и образования

Диссертация  
На соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель –  
доктор педагогических наук,  
профессор А.А.Мирошниченко

Ижевск 2006

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
Глава 1. Проблема формирования готовности к самостоятельной деятельности в старшей школе.	
1.1. Личностно-ориентированный подход к определению содержания обучения в средней школе.....	15
1.2. Профильное обучение в средних общеобразовательных школах.....	26
1.3. Когнитологические основы личностно-ориентированного обучения в средней школе.....	35
1.4. Философские, психологические и педагогические аспекты самостоятельной деятельности старшеклассников .....	42
Выводы по главе 1.....	59
Глава 2. Теоретические и практические основы формирования готовности старшеклассников к самостоятельной деятельности при профильном обучении.	
2.1. Условия формирования готовности к самостоятельной деятельности при профильном обучении.....	62
2.2. Методика определения готовности к самостоятельной деятельности при профильном обучении.....	70
2.3. Алгоритм формирования готовности к самостоятельной деятельности при профильном обучении.....	79
Выводы по главе 2.....	87
Глава 3. Формирование готовности старшеклассников к самостоятельной деятельности при профильном обучении по иностранному языку.	
3.1. Начальные условия формирования готовности старшеклассников к самостоятельной деятельности.....	89
3.2. Состояние готовности к самостоятельной деятельности у старшеклассников.....	104
3.3. Результаты реализации технологии формирования готовности старшеклассников к самостоятельной деятельности.....	113

Выводы по главе 3.....	123
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	125
ЛИТЕРАТУРА.....	129
ПРИЛОЖЕНИЯ	
Приложение 1. Комплексная таблица «Признаки и критерии готовности к самостоятельной деятельности при профильном обучении».....	149
Приложение 2. Структура процесса самостоятельной деятельности.....	152
Приложение 3. Индивидуальная карта респондента.....	153
Приложение 4. Анкеты N= 1-3.....	154
Приложение 5. План и программа спецкурса для старшеклассников «Готовность к самостоятельной деятельности».....	159
Приложение 6. Модель системы формирования готовности старшеклассников к самостоятельной деятельности при профильном обучении.....	165
Приложение 7. Содержательная характеристика готовности к самостоятельной деятельности при профильном обучении.....	167
Приложение 8. Структура экспериментальной работы.....	170

## **ВВЕДЕНИЕ**

В последние годы активизировалось внимание авторов педагогических исследований к разработке проблемы личностно-ориентированного обучения в средней школе. Так в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года подчеркивается, что одним из основных изменений образовательной политики России в настоящее время являются: расширение уровня готовности граждан к политическому и социальному выбору; формирование современного мышления у молодежи; повышение профессиональной квалификации и переподготовке работников, росте их профессиональной мобильности; возрастание роли человеческого капитала, что в свою очередь, обуславливает интенсивное, опережающее развитие образования как молодежи, так и взрослого населения. Согласно Федерально-целевой программе развития образования на 2006-2010 гг. цель политики модернизации образования состоит в обеспечении конкурентоспособности России на мировом уровне. Создание условий для развития личности ученика становится основным приоритетом школы. Однако в Концепции говорится, что до последнего времени среднее образование было обязательным (независимо от способностей и желания учащихся); обучение и воспитание осуществлялось в школах по единообразным программам; сами школы финансировались по остаточному принципу (отсюда невозможность создать достаточную материальную базу).

Основные противоречия, которые характерны для современного образования в нашей стране (Т.М.Чурекова): между потребностью в образовании самой личности и общественными ожиданиями, связанными с содержанием, уровнем и направленностью образования подрастающих поколений; между потребностью отдельной личности и условиями массовой школы; между реальным процессом развития личности и нивелирующей его системой образования; между возросшим интересом молодежи к проблеме

профессионального самоопределения и невладение способами изучения индивидуальных возможностей в соответствии с избираемой профессией.

Различные аспекты гуманистических идей личностно-ориентированного обучения привлекают многих авторов: тенденции развития гуманистических технологий в отечественной школе (В.В.Сериков), личностный подход в дифференцированном обучении (Н.Г.Савина), подготовка учителя к проектированию инновационных моделей обучения (Л.С.Подымова), личностное отношение учащихся к учебной деятельности (М.А.Манукян) и др. Формирование у учащихся концептуального мышления, стимулирование познавательной деятельности возможны посредством выявления в учебном процессе скрытых в содержании образования резервов личностного плана (И.В.Абакумова). Необходимо высвободить изначально заданное стремление ребенка к знанию, позволить ему поиск, т.е. свободный выбор направления образования, продиктованный его личностным опытом (В.В.Сериков).

Индивидуализация и дифференциация являются важными составляющими личностно-ориентированной модели непрерывного образования, которая наиболее полно отвечает требованиям времени. Система непрерывного образования призвана решать задачу: обеспечение гармоничного развития личности, ее возрастающей потребности в получении знаний, независимо от возраста, первоначально приобретенной профессии, но с обязательным учетом индивидуальных особенностей, мотивов, интересов (А.П.Владиславлев). Содержание этой задачи, стоящей перед системой образования, логично вытекает из ориентации современного общества на гуманизацию личности и демократизацию общественных отношений.

Введение профильного обучения было продиктовано социальной необходимостью, основанной на идеях личностно-ориентированного обучения. Оно явилось инновационным явлением, цель которого – создание максимально благоприятных условий для развития личности (Ю.А.Захаров, Н.Э.Касаткина), как и любой другой инновационный процесс, основанный на

изменениях в содержании образования, применении методик, приемов, средств освоения новых программ, в создании условий для самоопределения личности (К.Ангеловски, В.Загвяздинский, М.М.Поташник, О.Г.Хомерики, Н.Р.Юсуфбекова и др.).

Современное профильное обучение в нашей стране создается не на пустом месте. Российская школа накопила немалый опыт дифференцированного обучения учащихся. П.Ф.Каптерев подчеркивал необходимость индивидуального обучения, разрабатывая проблемы вариативности дифференциации учебных курсов. П.П.Блонский, С.Т.Шацкий, М.М.Пистрак проводили исследования по вопросам дифференциации обучения и профессионализации на II ступени школы.

Проблемы дифференциации рассматривались в рамках целостной образовательной системы. Результаты исследований свидетельствовали о благоприятном влиянии подобной организации учебного процесса на отношение школьников к обучению (А.М.Арсенев, А.А.Бударный, Н.К.Гончаров, А.А.Кирсанов, М.А.Мельников, Н.М. Шахмаев, С.И.Шварцбурд, Д.А.Эпштейн и др.). Исследователи разрабатывали различные формы индивидуализации и дифференциации обучения (Ю.К.Бабанский, Р.Б.Вендровская, В.М.Монахова. И.Унт и др.). Активные исследования в последние годы по вопросам дифференциации обучения позволяют сделать вывод о том, что практика на сегодняшний день опережает теорию (У.Зубайдов, А.Г.Каспржак, И.М.Осмоловская, В.А.Чистякова, И.С.Якиманская, Е.А.Ямбург и др.).

Построение содержания, в соответствии с принципом структурного единства содержания образования (В.В.Краевский), должно осуществляться на общетеоретическом уровне: учебный план содержит вариативную часть, обеспечивающую возможность дифференцированного обучения на уровне учебного предмета посредством разработки авторских программ и т.д.; на уровне учебной информации: посредством создания соответствующих

учебных пособий, учебников, отражающих конкретные авторские программы.

Дифференцированное обучение является одним из основных условий реализации вариативного компонента содержания среднего образования. Оно реализуется в полной мере на старшей ступени общего образования и выражается в изучении учащимися более углубленно того или иного образовательного предмета (или ряда предметов), а также специализированных курсов, связанных с выбранным профилем и (или) обеспечивает начальную профессиональную подготовку. Главной должна быть ориентация не на накопление знаний, а на создание условий для приобретения опыта познавательной и созидательной деятельности.

Новое содержание образования способствует актуализации процесса самоопределения за счет активного включения личности в приобретение знаний, умений по предлагаемой профессии, развитию способностей адаптироваться к реалиям своей будущей профессиональной деятельности в современных социально-экономических условиях.

Массовый переход к профильному обучению подразумевает равный доступ к полноценному образованию разным категориям обучающихся вне зависимости от территориального или любого другого признака. В школах крупных городов реализация предлагаемых моделей профильного обучения (внутришкольной или сетевой) осуществима, на наш взгляд, в полной мере. В условиях поселка, села, а также малого города введение профильного обучения сопряжено с определенными трудностями. Это, прежде всего, касается появления проблем организационного и социального характера. Специфика массовой школы такова, что здесь, на наш взгляд, невозможно обеспечить максимальное количество профилей для выбора обучающимися. Малочисленность и взаимоудаленность школ обуславливают сложность реализации предлагаемых моделей профильного обучения (внутришкольной и сетевой). Кроме того, наблюдается отсутствие достаточных материально-технических ресурсов, программ и подготовленных специалистов в массовой

школе для организации обучения профильным предметам и элективным курсам, а также психологическая неготовность родителей к реализации некоторых идей профильного обучения.

В сложившихся условиях выбор в качестве приоритетного направления организации самостоятельной деятельности обучающихся может послужить решением проблем организационного и социального характера при введении профильного обучения в большинстве школ РФ. Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года одним из условий повышения качества общего образования выделяет опыт самостоятельной деятельности учащихся, формирование компетенций ученика в различных аспектах жизни и в самостоятельной учебной деятельности. Таким образом, возникла необходимость включения старших школьников в самостоятельную деятельность, а именно формирования у них готовности к самостоятельной деятельности, которое будет способствовать их личностному развитию и профессиональному росту в будущем, а также ориентировать их на профильное самообразование.

В ходе наблюдения за реальной педагогической практикой установлено, что возникло **противоречие** между сложившейся потребностью системы образования в профильном обучении на старшей ступени общеобразовательной школы и недостаточной разработанностью в образовательном процессе массовой школы технологии формирования готовности школьников к самостоятельной деятельности.

Обозначенное противоречие позволило сформулировать **проблему**, исследуемую в рамках нашей работы, связанную с поиском путей формирования готовности старшеклассников к самостоятельной деятельности при профильном обучении.

В контексте концепции непрерывного образования (Б.С.Гершунский, А.П.Владиславлев, Н.А.Рубакин и др.) формирование навыков самостоятельной деятельности у обучающихся рассматривается как исключительно важный этап в общей системе непрерывного образования и



самообразования. Всякое самообразование основывается на самостоятельной деятельности. В процессе обучения школьников нужно решать проблемы совершенствования их учебной деятельности, в том числе путем самостоятельной деятельности и самообразования.

Самообразование как особая познавательная деятельность была рассмотрена в работах Н.А.Рубакина, А.К.Громцевой, Т.А.Вороновой, Н.В.Кузьминой, Ю.Н.Кулюткина, Г.С.Сухобской, П.Н.Пидкасистого, Б.Ф.Райского и др. Решение проблемы подготовки школьников к самообразованию нашло отражение в работах А.К.Громцевой, А.Н.Леонтьева, Г.Е.Рудзитиса, М.Н.Скаткина, Н.Д.Ивановой и др.

Проблемами организации и управления самостоятельной деятельностью учащихся, обучения приемам самостоятельной работы школьников занимались В.И.Андреев, А.С.Границкая, Б.П.Есипов, Л.В.Жарова, А.М.Колесова, Б.И.Коротяев, П.И.Пидкасистый, Н.Ф.Талызина и др.

В рамках нашего исследования важным было формировать готовность старшеклассников к самостоятельной деятельности при профильном обучении, где в качестве профиля нами был выбран иностранный язык. До сих пор остается малоразработанным вопрос о путях формирования навыка самостоятельной деятельности учащихся по иностранному языку. Поскольку иностранный язык в силу своей коммуникативной природы всегда отличался от других предметов школьной программы, то особого внимания, на наш взгляд, заслуживает вопрос о том, как готовить школьников к самостоятельной деятельности по иностранному языку.

Цель исследования - разработать массовой общеобразовательной школы технологию формирования готовности школьников к самостоятельной деятельности при профильном обучении.

Объект исследования - самостоятельная деятельность старшеклассников.

Предмет исследования – технология формирования готовности старшекласников к самостоятельной деятельности при профильном обучении.

В основу исследования положена гипотеза о том, что:

технология формирования готовности старшекласников к самостоятельной деятельности при профильном обучении в общеобразовательной школе будет эффективной, если:

- выявлены педагогические условия формирования готовности обучающихся к самостоятельной деятельности при профильном обучении;
- создана методика определения уровня готовности к самостоятельной деятельности при профильном обучении у старших школьников;
- разработан алгоритм формирования готовности старшекласников к самостоятельной деятельности при профильном обучении.

Исходя из объекта, предмета, цели и гипотезы исследования сформулированы следующие задачи:

1. Проанализировать научно-педагогическую литературу по вопросам организации самостоятельной деятельности и самообразования учащихся;
2. Выявить и обосновать педагогические условия формирования готовности обучающихся к самостоятельной деятельности при профильном обучении;
3. Создать методику определения уровня готовности к самостоятельной деятельности при профильном обучении;
4. Разработать алгоритм формирования готовности старшекласников к самостоятельной деятельности при профильном обучении, а также необходимое методическое сопровождение формирования готовности старшекласников к самостоятельной деятельности при профильном обучении общеобразовательной школы.

Теоретико-методологическую основу исследования составили работы по:

- личностно-ориентированному и дифференцированному подходу в обучении (А.А.Арсенев, Ю.К.Бабанский, П.П.Блонский, Р.Б.Вендровская, Б.С.Гершунский, А.А.Кирсанов, Н.М.Шахмаев, С.Т.Шацкий, Д.А.Эпштейн и др.);
- построению содержания профильного обучения (А.А.Мирошниченко, В.А.Чистякова);
- самостоятельной деятельности и самообразования, а также теории целостного педагогического процесса (А.Я.Айзенберг, А.К.Громцева, Б.П.Есипов, Н.Д.Иванова, Н.К.Крупская, М.Н.Скаткин, Н.Д.Хмель);
- использованию новых технологий обучения иностранному языку в процессе формирования навыка самостоятельной деятельности учащихся (И.Б.Ворожцова, И.А.Зимняя, Н.Д.Иванова, В.В.Копылова, Е.С.Полат, С.Н.Савина, Г.С.Трофимова, А.Н.Утехина и др.).

Для решения поставленных задач использовались методы исследования:

Теоретический – анализ научной литературы по проблеме исследования, классификация, аналогия, синтез, системный подход;

Эмпирические – анкетирование, интервьюирование, беседа, педагогический эксперимент.

Опытно-экспериментальная база исследования: средние общеобразовательные школы г. Глазова № 4 и №16, Октябрьская средняя школа Глазовского района, Балезинская средняя школа №1. В эксперименте участвовали 90 школьников.

Исследовательская работа проводилась в несколько этапов:

1 этап (2002-2003 гг.) включал изучение философской, социологической, психолого-педагогической, специально-методической литературы с целью выяснения состояния разработанности проблемы в науке.

2 этап (2003-2004 гг.) был связан с изучением реального состояния готовности старшеклассников средних общеобразовательных школ к

самостоятельной деятельности, возможностей предмета иностранный язык в подготовке к самостоятельной деятельности и разработке технологии формирования готовности старшекласников к самостоятельной деятельности, а также методике определения готовности старшекласников к самостоятельной деятельности при профильном обучении.

3 этап (2004-2006 гг.) заключался в проведении опытно-экспериментальной работы с целью проверки технологии формирования готовности старшекласников к самостоятельной деятельности. На данном этапе осуществлен анализ полученных результатов, сформулированы выводы и составлены рекомендации по определению готовности к самостоятельной деятельности старшекласников.

На защиту выносятся положения:

1. Педагогические условия формирования готовности старшекласников к самостоятельной деятельности при профильном обучении включают в себя:

- учет индивидуальных особенностей и усиление мотивации к учебной деятельности и непрерывному самосовершенствованию;
- создание учебно-методической базы и подготовка учителей к использованию технологии формирования готовности старшекласников к самостоятельной деятельности при профильном обучении;
- обеспечение направленности ряда дисциплин, а также заданий по учебным дисциплинам на самостоятельную деятельность;
- определение уровней готовности («начального», «промежуточного» и «порогового») с использованием методики определения уровня готовности старшекласников к самостоятельной деятельности;
- процесс формирования готовности старшекласников к самостоятельной деятельности, который строится по определенному алгоритму.

2. Методика определения готовности к самостоятельной деятельности при профильном обучении позволяет выявлять «начальный», «промежуточный» и «пороговый» уровни сформированности данного качества у старшеклассников и отслеживать их динамику.

3. Алгоритм формирования готовности школьников к самостоятельной деятельности при профильном обучении позволяет поэтапно готовить старшеклассников к самостоятельной деятельности, учитывая их индивидуальные особенности, склонности и дальнейшие профессиональные планы, а также ориентировать их в дальнейшем на непрерывное самообразование.

Научная новизна исследования состоит в том, что:

2. Введено понятие «готовность старшеклассников к самостоятельной деятельности при профильном обучении», а также определены «начальный», «промежуточный» и «пороговый» уровни готовности старшеклассников к самостоятельной деятельности;
3. Выявлены и обоснованы педагогические условия формирования готовности обучающихся к самостоятельной деятельности при профильном обучении;
4. Разработана методика определения уровня готовности старшеклассников к самостоятельной деятельности;
5. Создан алгоритм формирования готовности к самостоятельной деятельности при профильном обучении;

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что:

1. Предложено теоретическое обоснование процесса измерения готовности старшеклассников к самостоятельной деятельности при профильном обучении;
2. Сформулированы теоретические условия, позволяющие повысить готовность старшеклассников к самостоятельной деятельности при профильном обучении;

3. Уточнены понятия «начальный», «промежуточный» и «пороговый» уровни готовности старшекласников к самостоятельной деятельности.

Практическая значимость исследования состоит в том, что:

1. Разработана и реализована педагогическая технология формирования готовности старшекласников к самостоятельной деятельности при профильном обучении;
2. Создана методика определения уровня готовности старшекласников к самостоятельной деятельности при профильном обучении;
3. Предложены методические рекомендации для учителей и учащихся средних общеобразовательных школ по определению готовности к самообразованию школьников;
4. Составлена и внедрена в учебный процесс серия заданий для старшекласников, включающих спецкурс «Готовность к самостоятельной деятельности» с целью подготовки их к самостоятельной деятельности при профильном обучении.

**Структура диссертации.** Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, библиографии и 8 приложений, включает ряд таблиц и рисунков. Общий объем диссертации 170 страниц машинописного текста. Библиография составляет 202 наименований (в том числе 14 - на иностранном языке).

## **1. ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ**

### **1. 1. ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ОПРЕДЕЛЕНИЮ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ**

В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года подчеркивается, что одним из основных изменений образовательной политики России в настоящее время являются: расширение уровня готовности граждан к политическому и социальному выбору; формирование современного мышления у молодежи; повышение профессиональной квалификации и переподготовке работников, росте их профессиональной мобильности; возрастание роли человеческого капитала, что в свою очередь, обуславливает интенсивное, опережающее развитие образования как молодежи, так и взрослого населения [72].

Однако здесь же говорится, что до последнего времени среднее образование было обязательным (независимо от способностей и желания учащихся); обучение и воспитание осуществлялось в школах по единообразным программам; сами школы финансировались по остаточному принципу (отсюда невозможность создать достаточную материальную базу).

Авторы исследований приводят [153; 174] основные противоречия, которые характерны для современного образования в нашей стране. Среди них наиболее существенными они считают следующие: между потребностью в образовании самой личности и общественными ожиданиями, связанными с содержанием, уровнем и направленностью образования подрастающих поколений; между потребностью отдельной личности и условиями массовой школы; между реальным процессом развития личности и нивелирующей его системой образования; между возросшим интересом молодежи к проблеме профессионального самоопределения и невладение способами изучения

своих индивидуальных возможностей в соответствии с избираемой профессией.

Опираясь на работы исследователей по личностно-ориентированному обучению можно выделить важные с точки зрения нашего исследования тенденции преодоления противоречий общего образования на современном этапе:

- обновление и качественное совершенствование процессов обучения, воспитания, развития на содержательном, структурном и технологическом уровне;

- выделение инвариантных и вариативных компонентов учебно-воспитательного процесса;

- ранняя дифференциация с целью выявления склонностей учащихся к разным видам деятельности, широкое профилирование обучения школьников;

- более тесная связь образования с потребностями специальных наук и производства;

- индивидуализация и унификация образования (т.е., с одной стороны, образование должно в максимальной степени способствовать развитию личности, удовлетворять индивидуальной потребности, учитывая социокультурные и личностные особенности; с другой – эффективные подходы и методики преподавания различных дисциплин, разработанные в одной стране, становятся достоянием всех других) и др. [174].

Указанные выше тенденции обусловлены различием образовательных потребностей учащихся, уровнем подготовленности и состоянием их здоровья, спецификой социально-экономического развития региона, его национальными и культурно-историческими традициями, особенностями программных педагогических установок развития школьных коллективов.

Актуальность гуманистических идей личностно-ориентированного обучения привлекает многих авторов последних диссертационных исследований (И.В.Абакумова, В.М.Зеличенко, С.П.Гаврилов, А.Г.Каспржак,



М.Н.Манукян, Н.Г.Осухова, Л.С.Подымова, С.Л.Рубинштейн, В.В.Сериков, Т.М.Чурекова, И.С.Якиманская, Е.Я.Ямбург и др.) [1; 62; 72; 93; 116; 123; 137; 146; 147; 174; 182 - 185; 187 и др.].

В них рассматриваются различные его аспекты: тенденции развития гуманистических технологий в отечественной школе (В.В.Сериков) [146; 147], существующие модели личностно-ориентированного обучения (И.С.Якиманская) [182-185], личностный подход в дифференцированном обучении (Н.Г.Савина) [137], подготовка учителя к проектированию инновационных моделей обучения (Л.С.Подымова) [123], личностное отношение учащихся к учебной деятельности (М.А.Манукян) [93] и др. Однако, вопросы, касающиеся конструирования содержания образования в логике этого подхода, почти не поднимаются. Вместе с тем реальная педагогическая практика во многом построена на связи структур деятельности и содержания, а значит названные предметы, если они берутся в контексте педагогического исследования, ориентированного на практику, особым образом связаны. С учетом этого, например, анализирует проблемы личностно-ориентированного обучения И.В. Абакумова [1]. Автор утверждает, что формирование у учащихся концептуального мышления, стимулирование познавательной деятельности школьников возможны посредством выявления в учебном процессе скрытых в содержании образования резервов личностного плана.

В.В.Сериков [146; 147] рассматривает личностный подход в рамках предмета дидактики, включая категории цели, содержания образования, деятельности преподавания и обучения и т.д. Содержание образования, по его мнению, должно активизировать личностные функции учащегося. Для организации процесса обучения в логике личностно-ориентированного образования необходимо высвободить изначально заданное стремление ребенка к знанию, позволить ему поиск, то есть свободный выбор направления образования, продиктованный его личностным опытом. Однако не существует раз и навсегда заданного подхода в обучении, даже если оно

личностно-ориентированное, потому что сами дети отличаются друг от друга. Кроме того, индивидуальность каждого не является внесоциальной сущностью, а обусловлена реальностью общественной жизни, частью которой является школа. В связи с этим в практически-ориентированной педагогике необходим такой механизм отбора содержания образования, который бы в целом отвечал принципам личностно-ориентированного обучения, основанным на признании индивидуально-природных особенностей личности, с одной стороны, а с другой, - на утверждении того, что процесс самоопределения, становления человека всегда происходит в определенной социокультурной среде.

И.С.Якиманская считает необходимым рассматривать личностно-ориентированное обучение как «сбалансированную модель, обращенную к обучаемому как целостной личности». Автор считает, что цель такого обучения – не построение учебной деятельности в жестко заданных, пусть и оптимально педагогических условиях, постоянное согласование субъективного опыта ученика как данности с вводимым содержанием образования, признание этого опыта первоосновой познания, уникальной ценностью [182-185].

Таким образом, в современном образовании необходима ориентация на развитие основных сфер личности школьника: мотивационной, эмоционально-волевой, интеллектуальной и др. Ведущим средством, обеспечивающим становление личности ученика, является содержание образования, понимаемая как специальным образом адаптированная система знаний, умений и навыков, обеспечивающая вхождение подрастающего поколения в общечеловеческую культуру, а также создающая условия для самоопределения и самореализации личности учащихся.

Итак, при выборе стратегии развития образования одной из важнейших идей в образовательной программе может стать идея личностно-ориентированного подхода, связанного с моделированием окружающей среды, обеспечивающей возможность каждому ученику найти

«экологическую нишу своего развития», обрести свою индивидуальность. Приведенные нами выше парадигмы выстраивают единую точку зрения на личностно-ориентированное обучение как обучение, при котором необходимо высвободить изначально заданное стремление ребенка к знанию, выявить в содержании образования резервы личностного плана для формирования у учащихся концептуального мышления и стимулирования их познавательной активности, постоянно согласовывать субъективный опыт ученика как данности с вводимым содержанием образования, признавать этот опыт первоосновой познания, уникальной ценностью.

Известно, что для реализации общеобразовательной подготовки школьников необходимы определенные экономические, социальные, педагогические, организационные условия. Их отсутствие или недостаточный уровень влияют на качество подготовки. Реально существующее положение свидетельствует о низком социально-экономическом статусе школы, учителя, всей системы образования; неадекватности содержания образования реальностям жизни, потребности времени и учащимся; росте потребительских ориентаций, разочаровании, растерянности; кризисе семьи и семейного воспитания. Коренные изменения, происходящие в обществе, потребовали пересмотра образовательной системы, именно поэтому все больше заявляет о себе новая область образования – педагогическая инноватика, изучающая процессы развития школы, связанные с созданием новой практики образования, разрабатывающая программы развития учебного заведения [158, с. 63].

Проблемы, касающиеся педагогической инноватики, рассматривались в работах К.Ангеловски, Э.Брансуик, В.И.Загвязинского, М.М.Поташника, О.Г.Хомерики, П.Г.Щедровицкого, Н.Р.Юсуфбековой [7; 59; 126; 132; 158; 181] и др.

Проанализировав ряд определений этого понятия, К.Ангеловски пишет: «В определениях, что же такое новшество, преобладает мнение, что новшество означает изменение, хотя, говоря об этом, одни имеют в виду

новые, другие качественные, третьи количественные изменения. Что касается специфических черт понятия «новшества», авторы, в основном, подчеркивают, что с помощью новшеств (изменений, новинок) обеспечиваются развитие, совершенствование, улучшение» [7, с.37].

В рамках нашего исследования, исходя из концепции личностно-ориентированного обучения, необходимо отнести понятие «инновация» не только к созданию и распространению нового в содержании образования, но и к изменению в образе деятельности, стиле мышления, которые с ними связаны. Именно поэтому необходимо рассматривать разные инновационные модели образования, новые дидактические подходы, нетрадиционные представления о построении учебного процесса. Целью такого изменения системы образования является создание максимально благоприятных условий для развития личности; для его профессионального самоопределения. Инновационный процесс должен иметь место в организации учебно-воспитательного процесса, в содержании образования, применении методик, приемов, средств освоения новых программ, в создании условий для самоопределения личности. Предполагается, что профильное обучение, как инновационная модель образования, должно стать основой формирования личностно-ориентированного подхода в обучении, создать благоприятные условия для профессионального самоопределения, способствовать активизации учебного процесса, созданию субъектной позиции учащихся в учебном процессе, а также стать звеном в непрерывном образовании и самообразовании личности.

Современное профильное обучение в нашей стране создается не на пустом месте. Российская школа накопила немалый опыт дифференцированного обучения учащихся. В истории развития науки проблема соотношения интеграции и дифференциации знаний является одной из старейших. В развитии научного знания довольно долго определяющей являлась дифференциация. В настоящее время наблюдается

выраженная тенденция к интеграции знания, однако и процессы дифференциации заметно не слабеют [145].

В истории развития дифференциации обучения условно можно выделить три основных этапа: I этап – период 20-30-х гг., II этап – 50-60-е гг., III этап – 80-е гг.

В ряду первых отечественных педагогов, кто развивал психолого-педагогическую теорию учета возрастных и индивидуальных особенностей детей, были П. Ф. Каптерев, П. П. Блонский, С. Т. Шацкий, М. М. Пистрак [28; 64]. Они подчеркивали необходимость индивидуализации обучения, разрабатывая «проблемы вариативности дифференциации учебных курсов»

Ко второму этапу можно отнести исследования А. М. Арсенева, Е. С. Рабунского, А. А. Бударного,, А. А. Кирсанова, М. А. Мельникова, Н. К. Гончарова, Н. М. Шахмаева, С. И. Шварцбурда, Д. А. Эпштейна и др. В экспериментальных и теоретических исследованиях этого периода были получены положительные результаты организации «профилированного обучения» [33, с. 83].

В 80-х годах появились исследования Ю. К. Бабанского, Р. Б. Вендровской, В. Н. Максимовой, В. М. Монаховой, И. Унт и др., связанные с разработкой различных форм индивидуализации и дифференциации обучения. В последние годы также ведутся активные исследования в этих направлениях. Появились работы Е. А. Ямбурга, А. Г. Каспржака, Н. Г. Огурцова, И. М. Осмоловской, И. С. Якиманской, диссертационные исследования Е. А. Афанасьева, О. Г. Максимовой, У. Зубайдова, В. А. Чистяковой и многих других. Однако анализ педагогической литературы по вопросам дифференциации обучения позволяет сделать вывод о том, что практика, на сегодняшний день, несколько опережает теорию [5; 10; 11; 25; 28; 46; 51; 64; 66; 87; 88; 99; 107; 109; 125; 135; 162] и др.

Изучение соответствующих работ говорит о неоднозначности определений различными авторами самого понятия «дифференциация обучения»:

1) Учебно-воспитательный процесс, для которого характерен учет типичных индивидуальных различий учащихся, принято называть дифференцированным, а обучение в условиях этого процесса – дифференцированным обучением [134];

2) Дифференциация – способ организации учебно-воспитательного процесса, при котором учитываются индивидуально-типологические особенности личности. Дифференциация характеризуется созданием групп учащихся, в которых элементы дидактической системы (цели, содержание, методы, формы, результаты) различаются [115];

3) Дифференциация обучения – это такая система обучения, при которой каждый ученик, овладевая некоторым минимумом общеобразовательной подготовки, являющейся общезначимой и обеспечивающей возможность адаптации в постоянно меняющихся условиях, получает право и гарантированную возможность уделять преимущественно внимание тем направлениям, которые в наибольшей степени отвечают его склонностям [11];

4) Дифференциация обучения – это учет индивидуальных особенностей учащихся в той или иной форме, когда они группируются на основании каких-либо особенностей для раздельного обучения [162];

5) Дифференциация – это обучение с учетом индивидуальных особенностей в той форме, когда они группируются на основании выявленных задатков и способностей для определенного обучения [64].

На основе анализа приведенных определений можно обозначить три характерных аспекта феномена дифференциации обучения: 1) основания (личностные особенности обучающихся); 2) группировка обучающихся по основаниям; 3) ориентация дидактической системы на группировку обучающихся по основаниям [115].

Сущность понятия «дифференциация» позволяет сделать заключение о том, что относительно процесса обучения этот термин необходимо понимать как организационное действие, «задача которого – разделение учеников в

процессе обучения для достижения главной цели обучения и учета особенностей каждого ученика» [115, с. 14]. Данный термин следует отличать от термина «дифференцированное обучение», т.е. протекающего процесса обучения.

Изучение возможностей организации дифференцированного обучения в общеобразовательных учреждениях показало, что такие возможности обеспечиваются государственными образовательными стандартами [165]. В частности обучение на уровне среднего (полного) общего образования должно строиться по принципу профильной дифференциации [115].

В общеобразовательных учреждениях реализация данного принципа осуществляется через организацию профильных классов с углубленным изучением ряда взаимосвязанных предметов [91; 107; 115; 173]. При профильном обучении дидактическая система (цели, содержание и пр.) ориентирована на интересы обучающихся или проектируемую ими в будущем профессию.

По мнению И.М. Осмоловской профильные классы создаются «для удовлетворения познавательных потребностей детей, имеющих ярко выраженные потребности и способности к изучению определенных предметов» [115 с.68]. Болотова Е.Л. определяет профильное обучение как «учебный труд, направленный на изучение образовательных областей, содержащих типические знания, характерные для определенной сферы деятельности, профессии, специальности» [27, с.7], и отмечает, что профильное обучение на современном этапе развития отечественной школы решает ряд задач: повышение интереса обучающихся к знаниям по выбранному профилю; развитие и формирование качеств личности будущего специалиста; ориентация обучающихся на будущую профессию, подготовка к продолжению образования в высшей школе. В данном случае задачи профильного обучения определяются авторами (И.М. Осмоловская, Е.Л. Болотова) с позиции личностно-ориентированного подхода.

Неоднозначность понимания специалистами назначения профильного обучения отражается в разнообразии целей обучения для педагогических классов [27; 39; 49; 133; 143]. По мнению Е.М. Рендаковой, цели обучения в педагогических классах заключаются в: удовлетворении познавательных потребностей школьников, в углубленном изучении предметов разных циклов, расширении возможностей изучения научных дисциплин, осуществлении предпрофессиональной подготовки школьников и т.д. [133, с.75].

Таким образом, при личностно-ориентированном подходе целями профильного обучения являются, в первую очередь, удовлетворение интересов обучающихся, создание условий для их развития, успешной социальной адаптации. Социо-ориентированный подход предполагает создание условий для выполнения общественного заказа, и на основе обозначенных условий – интересов человека (гражданина). Определяя приоритеты, следует руководствоваться представлением о том, что на современном этапе развития общества в определении ведущих направлений его социального развития главной ценностью является человеческий фактор [36; 53; 76; 168; 173]. Эта парадигма нашла отражение в работах современных исследователей в области образования – В.П. Беспалько, Б.М.Бим-Бада, Б.С. Гершунского [21; 24; 46] и др. Поэтому, в настоящее время в решении образовательных задач необходима реализация личностно-ориентированного подхода. Признание этого государством отражено в Законе РФ «Об образовании» [60, ст.2, п.1]. В связи с этим назначение профильного обучения нам видится следующим:

- создание условий для удовлетворения познавательных потребностей обучающихся, имеющих ярко выраженные способности к изучению определенных предметов, выявления и максимального развития профессионально-ориентированных интересов обучающихся;
- на основании созданных условий ориентация обучающихся на будущую профессию как подготовка к ее осознанному выбору;



- повышение учебной мотивации и профессионального самоопределения;
- подготовка к постоянному самообразованию, к продолжению образования в учреждениях высшего профессионального образования.

Концепция профильного обучения является важной составляющей личностно-ориентированной модели непрерывного образования, которая, по мнению многих исследователей [71; 109; 155; 166 и др.], наиболее полно отвечает требованиям времени.

В контексте непрерывного образования самообразование рассматривается учеными как его часть, составной компонент (Ю.Н.Кулюткин и др.) [85], как определенный этап (Р.Х.Дейв, Ю.А.Захаров, Н.Э.Касаткина, Н.Н.Нечаев) [56; 132; 111] и т.п. Исследователи считают, что самообразование формируется и направляется во всех подсистемах непрерывного образования, с которыми оно гармонически сочетается и связывается преемственно (А.П.Владиславлев, Б.Г.Лихачев и др.) [38; 92]. Система непрерывного образования, с одной стороны, является основой для совершенствования системы поэтапной подготовки к самообразованию на всех ступенях общего и профессионального обучения и воспитания (школа, специальные учебные заведения всех уровней). С другой стороны, непрерывное образование выступает как условие развития самообразования, поскольку оно должно сопутствовать постоянно сначала учебно-профессиональной деятельности учащихся, а затем профессионально-трудовой деятельности специалиста (А.А.Вербицкий, Б.С.Гершунский) [35; 44]. При таком подходе непрерывное образование как процесс позволяет обеспечить органическое единство познания и практической деятельности в определенной сфере труда, формирует систему профессионально важных качеств, в числе которых – готовность личности к непрерывному самообразованию.

Таким образом, система непрерывного образования призвана решать двуединую задачу: обеспечение гармоничного развития личности, ее

возрастающей потребности в получении различных знаний, независимо от возраста, первоначально приобретенной профессии, но с обязательным учетом индивидуальных особенностей, мотивов, интересов. Содержание этой задачи, стоящей перед системой образования, логично вытекает из ориентации современного общества на гуманизацию личности и демократизацию общественных отношений.

Введение профильного обучения изначально подразумевает решение стоящей перед обществом задачи гуманизации и демократизации современного образования. Именно профильное обучение, согласно авторам концепции, является звеном в цепи непрерывного образования и самообразования, а также средством формирования профессионального самоопределения обучающихся, наиболее полно учитывает склонности и задатки учащихся, способствует их нацеливанию на постоянное самосовершенствование, самообразование, активизации их социальной мобильности и содействует реализации их будущих и настоящих жизненных и профессиональных планов. Таким образом, профильное обучение строит личностно-ориентированную образовательную траекторию, где личность учащегося вступает на первый план, является субъектом собственного развития.

## **1.2. ПРОФИЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЯ В СРЕДНИХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ**

Опираясь на работы отечественных и зарубежных исследователей о профильном обучении [41; 54; 61; 71; 76; 113; 155; 166; 192; 194 и др.], можно выделить следующие общие для всех развитых стран, а также России, черты организации обучения на старшей ступени общего образования:

1. Общее образование на старшей ступени во всех развитых странах профильное. В России предполагается повсеместное введение профильного обучения до 2010 года.

2. Как правило, профильное обучение охватывает три, реже – два последних года обучения в школе. Согласно Концепции профильного обучения - два последних года обучения (10-11 классы), 9 класс – предпрофильная подготовка.

3. Доля учащихся, продолжающих обучение в профильной школе, неуклонно возрастает во всех странах и составляет в настоящее время не менее 70%. В нашей стране количество профильных школ и классов также неуклонно растет.

4. Количество направлений дифференциации, которые можно считать аналогами профилей, невелико. Например, два в англоязычных странах (академический и неакадемический), три во Франции (естественнонаучный, филологический, социально-экономический) и три в Германии («язык – литература – искусство», «социальные науки», «математика – точные науки – технология»). В России предполагается введение следующих профилей обучения: естественнонаучный, гуманитарный, социально-экономический.

5. Организация профильной подготовки различается по способу формирования индивидуального учебного плана обучающегося: от достаточно жестко фиксированного перечня обязательных учебных курсов (Франция, Германия) до возможности набора из множества курсов, предлагаемых за весь период обучения (Англия, Шотландия, США и др.). Как правило, школьники должны выбрать не менее 15 и не более 25 учебных курсов, продолжительностью до одного семестра. Аналогами таких курсов в России можно было бы считать учебные модули, из которых можно строить множество самостоятельных курсов.

В нашей стране модель общеобразовательного учреждения с профильным обучением на старшей ступени предусматривает возможность разнообразных комбинаций учебных предметов, что и будет обеспечивать

гибкую систему профильного обучения. Эта система должна включать в себя следующие типы учебных предметов: базовые общеобразовательные, профильные и элективные.

6. Количество обязательных учебных предметов (курсов) на старшей ступени по сравнению с основной существенно меньше. Среди них присутствуют в обязательном порядке естественные науки, иностранные языки, математика, родная словесность, физическая культура.

В России базовые общеобразовательные предметы, обязательные для изучения для любого профиля: русский язык и литература, иностранные языки, история, обществоведение, физическая культура.

7. Как правило, старшая профильная школа выделяется как самостоятельный вид образовательного учреждения: лицей – во Франции, Гимназия – в Германии, «высшая» школа – в США.

В России профильная школа как самостоятельный вид образовательного учреждения не выделяется.

8. Дипломы (свидетельства) об окончании старшей (профильной) школы обычно дают право прямого зачисления в высшие учебные заведения за некоторыми исключениями, например, во Франции прием в медицинские и военные вузы проходит на основе вступительных экзаменов.

Достижение выпускниками уровня требований государственного образовательного стандарта по базовым общеобразовательным и профильным предметам определяется по результатам единого государственного экзамена.

9. Весь послевоенный период количество профилей и учебных курсов на старшей ступени школы за рубежом постоянно сокращалось, одновременно росло число обязательных предметов и курсов. При этом все более отчетливо проявлялось влияние и возрастающая ответственность центральной власти за организацию и результаты образования. Это отражается на всех этапах проведения экзаменов, в разработке национальных образовательных стандартов, уменьшении разнообразия учебников и т. п.

В нашей стране государство также берет на себя ответственность за проведение экзаменов, учитывает разнообразие учебников, разрабатывает образовательные стандарты, в т.ч. с учетом национально-регионального компонента, определяя, таким образом, образовательную политику в стране.

Изначально идея профильных школ подразумевает, что [113]:

во-первых, в имеющихся образовательных учреждениях обучается много детей, поэтому появляется возможность создания нескольких (и даже многих) профилей, поскольку для каждого из них найдется необходимое количество учащихся;

во-вторых, существует большое количество школ, поэтому всегда имеется возможность найти ту, которая соответствовала бы запросам учащегося (т.е. каждая из них может быть малокомплектной и иметь всего один профиль, но в целом все они расширяют общий ассортимент образовательных услуг).

Однако специфика школы малого города, поселка и села говорит о том, что здесь неприемлемо многое из того, что с успехом оправдало себя в большом городе. Введение профильного обучения может столкнуться с трудностями организационного и социально-экономического характера:

- Проблемы, связанные с психологической неготовностью родителей и учащихся к реализации идей профильного обучения (выбор школы не в соответствии с образовательными потребностями ребенка, а с экономической точки зрения; ориентир на получение образования по академическим, а не технологическим профилям или отсутствие мотивации к выбору того или иного профиля).

- Проблемы, связанные с современным положением сельских педагогов (отсутствие опыта работы по дифференцированному обучению; нехватка профессиональных психологов и социальных педагогов).

- Проблемы организационного и социального характера (малочисленность и взаимоудаленность школ в сельской местности

обуславливают сложность реализации предлагаемых моделей профильного обучения (внутришкольной и сетевой); отсутствие кадров высокой квалификации, необходимых материально-технических ресурсов).

Таким образом, ведение профильного обучения в школах малого города, поселка и села возможно, но сопряжено с большими трудностями. Так ситуация с кадрами может привести к желанию организовать предпрофильную подготовку и профильное обучение так, чтобы не нарушать привычный ход работы сельского учителя. Концепция профильного обучения предполагает такую форму учебного процесса, при которой могут реализоваться актуальные и перспективные потребности учащегося. Именно запросы учащегося должны стать отправной точкой при разработке программ профильного обучения. Именно профильное обучение, согласно Концепции, должно стать наилучшим вариантом профессионального самоопределения молодежи.

В рамках нашего исследования нам было важно выявить особенности инновационной деятельности, ее направления, формы и методы, определить пути реализации ее в процессе формирования профессионального самоопределения молодежи в условиях непрерывного образования.

Одним из важнейших условий, обеспечивающих эффективность этого процесса в современных условиях, является ее решение с позиции личностного, деятельностного подхода, когда школьник выступает в качестве субъекта выбора своей будущей профессиональной деятельности.

Дифференциация обучения по глубине содержания, профилю, формам организации учебно-воспитательного процесса расширяет возможности их реализации на практике. Создание в школе действенной, а не номинальной системы формирования профессионального самоопределения. Система непрерывного образования позволяет обеспечить в обучении единство общенаучных, предметных и профессиональных интересов учащихся. Таким образом, содержание образования на старшей ступени должно определяться

содержание профессиональной деятельности по выбранному профилю, а соответствующие ей область научных знаний, учебные предметы и курсы, представляя самостоятельную ценность, являются средством подготовки и овладения профессиональной деятельностью.

Проблема, традиционно вызывающая дискуссии, состоит в соотношении профессионального и учебного самоопределения учащихся на разных уровнях дифференцированного обучения. Здесь необходимо оказание ресурсно-психологической поддержки учащихся в процессе личностно-ориентированных занятии по определению спектра возможностей, более точному согласованию уровня притязаний выбора профессиональной роли и требований профессии к человеку.

Изучение современной молодежи приобретает особое значение в связи с поиском наиболее оптимальных путей подготовки их к «осознанному выбору и освоению профессиональных образовательных программ» и актуализацией задач формирования профессионально мобильной личности. Как справедливо отмечает И.С.Кон: «...хотя общие свойства юношеской психологии не изменились, но в конкретных социальных условиях они, конечно же проявляются по-другому». [74, с.4].

В связи с этим особо заметим, материалы психологических и социологических исследований, педагогических экспериментов, опубликованные в последнее время [4; 8; 30; 124; 128; 140 и др.], убедительно доказывают, что существенные затруднения в работе школ, педагогов-практиков связаны с отсутствием у них полных знаний возрастной и социальной психологии, анализа новых проблем, с недостаточным вниманием к происходящим изменениям, несоответствием представления взрослых об интересах, идеалах современной молодежи.

В нашем исследовании мы опирались на труды Л.И.Божович, А.В.Запорожца, Н.С.Лейтеса, А.В.Петровского, Д.Б.Эльконика и др., рассматривающих социально-психологические аспекты развития личности, ее проявления в различных видах деятельности. Особый интерес для нас

представляют основные положения и выводы И.В.Дубровиной, А.Г.Ковалева, И.С.Кониной, А.В.Мудрика, Л.И.Новиковой, Е.А.Шумилина, М.М.Яценко, посвященные проблемам развития и становления личности молодого человека на этапе выбора профессии [34; 115; 134].

Как отмечает большинство авторов, старшеклассники находятся на пороге вступления в самостоятельную трудовую жизнь. Для них особую актуальность приобретают фундаментальные задачи социального и личностного самоопределения себя и своего места во взрослом мире. «Осознание своего места в будущем, своей жизненной перспективы», Л.И.Божович считала центральным моментом психического и личностного развития в этом возрасте [26].

Изменения в образовательной сфере, связанные с введением Закона об образовании и реализацией Концепции непрерывного образования, вносят коррективы в сложившуюся прежде практику. Речь идет о специфических особенностях сегодняшнего дня, оказывающих непосредственное влияние на формирование личности современного молодого человека.

Обратим внимание на два момента, имеющих для нас принципиальное значение.

1. Реализованный в современных условиях принцип равных возможностей получить то или иное образование по собственному выбору предполагает и повышенные требования к трудолюбию каждого индивида, его способностям реально оценивать свои возможности (выбор направления образования, тип учебного заведения, сроков и форм обучения). Этим обусловлено снижение возраста самоопределения современных школьников.

2. Возможности, заложенные сегодня в дифференцированном обучении, позволяют сегодня утверждать, что для учащихся 10-11 классов современной школы создаются предпосылки профессионального самоопределения молодежи и отличаются от мнения тех ученых, которые считают, что «в старшем школьном возрасте формируется не самоопределение ..., а психологическая готовность к нему» [26; 167]. Мы



полагаем, что при правильно организованном обучении возможно формирование и даже частичная реализация жизненных и профессиональных планов учащихся еще на этапе получения общего образования.

Главной целью является подготовка подростка к самостоятельному и осознанному, профессиональному и жизненному самоопределению, т.е. формирования умения планировать судьбу с учетом своих интересов, возможностей, ценностно-нравственных ориентаций и потребностей общества.

В результате анализа исследований работ Е.А.Климова, С.Н.Чистяковой и др. [173], опыта работы школ выявлено противоречие между разработанностью этой проблемы в науке и потребностями практики в определенных материалах и рекомендациях. Анализ практики показывает, что учителя существующими наработками не пользуются. В школах, где ведется профориентационная работа, отмечается ее неинтересность для школьников. Причинами этого являются:

- недостаточное обеспечение активизирующих методик и процедур на практике;
- отсутствие в школах специалистов в области профконсультирования (практически их заменяют учителя-предметники);
- отсутствие системного, целенаправленного подхода.

Исходя из данных, полученных в результате исследований и опросов, в сельских школах нет достаточных возможностей для реализации профессионального самоопределения молодежи (отсутствие финансовой поддержки, профессиональных кадров, для реализации этой задачи). В большинстве школ сельской местности преобладает профессиональная ориентация учащихся, носящая номинальный характер. Профильное обучение, по мнению авторов Концепции, может наилучшим образом способствовать самоопределению учащихся, а также соответствовать их запросам и способностям. Однако на практике оно может столкнуться с трудностями социально-экономического и организационного характера [15;

26; 34]. В этой связи целесообразной, на наш взгляд, является подготовка учащихся к самостоятельной деятельности, которая является в свою очередь неотъемлемой частью непрерывного образования и самообразования и отвечает требованиям времени. Именно организация самостоятельной деятельности при профильном обучении, по нашему мнению, поможет учащимся восполнить те недостающие пробелы в знаниях, которые возникают у них в связи с объективными трудностями и проблемами введения массового профильного обучения в средних общеобразовательных школах РФ. В связи с этим целесообразно, на наш взгляд, формировать готовность старшеклассников к самостоятельной деятельности. Самостоятельная деятельность при профильном обучении, в свою очередь, является переходным этапом к формированию у учащихся навыков профильного самообразования и непрерывного образования, поскольку всякое самообразование основывается на самостоятельной работе. В рамках нашего исследования «профильное самообразование», понимается нами как самообразование обучающихся средних школ в условиях профильного обучения. Самообразование в данном случае понимается нами в широком традиционном смысле как самоформирование личности, где наиболее важным составляющим моментом для нас является индивидуальный опыт обучающегося. Более подробно вопросы, касающиеся раскрытия сущности понятий «самостоятельная деятельность» и «самообразование», а также технология формирования готовности старшеклассников к самостоятельной деятельности рассматриваются нами в 1.4. и главе 2.

Как мы отмечали выше, многие исследователи личностно-ориентированного обучения главным этапом реализации такого обучения считают грамотное адекватное построение содержания обучения, основанного, главным образом, на личностном, субъективном опыте обучающегося. В связи с этим немаловажным выглядит вопрос о построении содержания профильного обучения, реализующего в своей основе главные идеи гуманистического образования.

### **1. 3. КОГНИТОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ**

Прежде чем обратиться к вопросу о построении содержания профильного обучения, целесообразным, на наш взгляд, будет рассмотрение проблемы построения содержания обучения в целом.

Современный этап развития отечественной педагогики и школьной практики характеризуется тем, что происходит переход от унифицированной школьной модели к многообразию ее типов. В этих условиях первоочередными являются проблемы совершенствования содержания образования, и особенно школьного, поскольку оно закладывает фундамент будущего в жизни человека. Содержание образования выступает тем решающим фактором, который при определенных условиях формирует общую и функциональную грамотность человека, влияет на его учебный и жизненный опыт, отношение к образованию, к людям, к миру, к себе. Поэтому проблема его конструирования для развивающейся и развивающей школы является одной из центральных.

Н.В.Смирнова в своем диссертационном исследовании подчеркивает, что термин «образование» многозначен и долгое время под образованием подразумевалось усвоение некоторого объема знаний, умений, навыков. Проанализировав различные определения данного понятия, автор делает вывод, что образование должно не только вооружить человека знаниями, но и развивать и совершенствовать человека как личность [153].

Последние нормативные документы уточняют понятие «образование» с позиций гуманистических тенденций в педагогической и науке и практике. Так, Закон Российской Федерации «Об образовании» определяет образование как «целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах

человека, общества, государства» [60, с.32]. Значимым здесь является выделение приоритета интересов личности по отношению к обществу и государству.

Состояние современного образования, по мнению Е.А.Ямбурга, зависит от процесса смены одной парадигмы научного знания другой. Говоря о педагогических парадигмах, или о парадигмах образования, исследователи используют различные термины, отражающие особенности двух научных парадигм – естественно-научной и гуманитарной [116; 153; 187]:

В.М.Зеличенко и С.П.Гаврилов [62] справедливо утверждают, что «содержание образования должно стать личностно-ориентированным и помогать осознанию человеком своего места в мире людей, природы, в мире идей. Наряду с этим система образования должна давать возможность каждому человеку реализовать себя».

Содержание образования, по мнению П.П.Борисова, - категория педагогическая. Это значит, что содержание образования разрабатывается учеными-педагогами средствами своих наук, что это содержание передается учителями и усваивается учащимися в процессе учения [31, С.32]. Отсюда «... содержание образования можно определить как педагогическую модель социального заказа, обращенного к школе». (Краевский В.В.)

Одной из особенностей современного знания является интеграция и дифференциация наук. Эти два процесса неразрывно связаны и находят отражение в содержании образования путем введения новых комплексных (интегрированных) учебных предметов в школах. Другая особенность научного знания заключается в генерализации знаний и усилении функций теории в науке, что также должно находить свое отражение в содержании школьного образования. Ныне все большее значение приобретают обобщающие идеи для уплотнения знания, усиливается роль теорий и отдельных теоретических положений во всех учебных предметах,

повышается объясняющая функция теории, способ теоретического объяснения фактического материала [там же, с.113-114].

Необходимость отражения вышеуказанных особенностей развития современной науки в содержании общего среднего образования обусловлена целями обучения – подготовкой всесторонне развитых людей.

Содержание образования неразрывно связано с понятием «учебный тезаурус». Процесс отбора и структурирования учебной информации можно рассматривать как построение учебного тезауруса [103-105].

В педагогике понятие «тезаурус» было адаптировано в рамках информационно-семантической модели обучения Л.Т. Турбовичем, и отражает условия кибернетического подхода. Данная модель опирается на представление о том, что заместителем сознания индивидуума является понятийный психологический тезаурус – тезаурус личности. В этих условиях процесс освоения и усвоения индивидуумом новой информации рассматривается как расширение тезауруса личности, что можно отнести и к процессу обучения. Исследования в этом направлении велись А.М. Сохором, А.В. Никитиным, Л.Н. Романковой, Н.Н. Чурсиным, П. Георгиевой, М. Папай, В.С. Черепановым, А.А. Мирошниченко и др.

Применение экспертных методов в педагогике рассматривается в работах Ю.К. Бабанского, Е.А. Григорьевой, А.А. Мирошниченко, В.С. Черепанова и др. [18; 103-105; 172; 174]. Наиболее перспективным среди экспертных методов, в решении информационно-семантических задач, является метод групповых экспертных оценок, поскольку «экспертная оценка имеет вероятностный характер и основывается на способности эксперта давать информацию – оценку в условиях неопределенности; обобщенное коллективное мнение более достоверно; процесс реализации метода проходит по определенному алгоритму» [103, с.11].

Оценку означающего и денотата учебного элемента рекомендуется проводить среди экспертов-специалистов по соответствующему профилю, методистов, учителей-предметников. Параметры означаемого

устанавливаются по экспертной оценке учителей-предметников. Она направлена на объективное определение уровней изучения (глубины изучения) данной учебной информации. В ходе оценивания эксперты руководствуются знаниями о психофизиологических возможностях обучающихся и их познавательными интересами.

Таким образом, при формировании учебного предмета, в том числе составлении планов, рекомендаций, учебников, необходимо учитывать закономерности процесса обучения, в которых он протекает, время, требующееся для достижения школьниками определенных, зафиксированных в программе требований к результатам усвоения этого содержания.

Построение содержания профильного обучения, в соответствии с принципом структурного единства содержания образования (В.В. Краевский) [119, с.144], должно осуществляться на общетеоретическом уровне, уровне учебного предмета, уровне учебной информации. Организация профильного обучения, с точки зрения его содержания, достигается на общетеоретическом уровне: учебный план содержит вариативную часть, обеспечивающую возможность дифференцированного обучения на уровне учебного предмета посредством разработки авторских программ и т.д.; на уровне учебной информации: посредством создания соответствующих учебных пособий, учебников, отражающих конкретные авторские программы.

Рекомендации специалистов по построению содержания профильного обучения на общетеоретическом уровне условно можно разделить на две группы.

Первая группа основывается на рекомендациях специалистов (период 1950 – 1985 гг.) [48; 99], в которых учебные планы для профильного обучения составляются на базе типовых планов. В числе основных требований необходимость сохранения соотношения основ наук и производственного обучения; уменьшение количества часов на изучение отдельных предметов не должно снижать общеобразовательный уровень

подготовки обучающихся. Данные рекомендации в настоящее время не актуальны.

Рекомендации второй группы ориентированы на государственные образовательные стандарты основного и среднего (полного) общего образования 1998 года [165]. В структуре базисного учебного плана выделены инвариантная и вариативная части. Наличие последней обеспечивает возможность организации профильного обучения, в частности на уровне среднего (полного) общего образования, и исключает необходимость перераспределения учебного времени между предметами.

Проблема построения учебного плана в условиях профильного обучения рассматривается в работах [115; 172]. Составление учебного плана для специализированных классов должно «включать этапы: 1) определение целей обучения в данном классе; 2) выделение блока предметов, изучение которых в соответствии с профилем класса будет вестись на углубленном уровне; 4) определение дисциплин, составляющих дополнительный компонент образования; 5) корректировка недельной часовой нагрузки на учащихся» [173, с.83].

Этот алгоритм можно дополнить принципами (11): определение профиля обучения с учетом базисного компонента учебного плана; придание профильному обучению интегративного характера, направленного на уменьшение числа общеобразовательных предметов и замену их интегративными курсами; повышение вариативности содержания образования; учет национально-региональных потребностей; максимальный объем учебной нагрузки обучающихся.

Для обеспечения качества задаваемой учебной информации для профильного обучения необходимо сформулировать следующие положения [98; 106; 132; 118; 173; 103; 105]:

1. Каждый обучающийся обладает тезаурусом личности, который характеризуется определенным уровнем семантического содержания. Процесс обучения интерпретируется как расширение тезауруса личности

обучающегося за счет учебного тезауруса. Тезаурус (учебный тезаурус, тезаурус личности и др.) представляет собой множество учебных элементов и множество связей между ними. Учебные элементы – это объекты, явления и методы деятельности, отобранные из социального опыта и внесенные в программу учебного предмета для их изучения.

2. При профильном обучении процесс формирования учебного тезауруса учителем основывается на содержании стандарта учебного предмета, принципа профильной дифференциации, требования адаптивности к требованиям и особенностям развития и подготовки обучающихся, воспитанников. Следовательно, учебный тезаурус каждого предмета включает следующие компоненты:

- инвариантный тезаурус, содержание которого не зависит от профиля обучения и может отождествляться с содержанием образовательного стандарта;
- профильный тезаурус, дополняющий инвариантный тезаурус в соответствии с профилем обучения;
- адаптивный тезаурус, обеспечивающий адаптивность первых двух компонентов к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся.

3. В учебном тезаурусе профильный тезаурус является системообразующим. Общее время на изучение инвариантной и вариативной части определяется через фиксированное значение учебного времени, определяемого базисным учебным планом (Т<sub>учеб.предм.</sub>). Учебное время распределяется на изучение учебных элементов, составляющих инвариантную и вариативную части учебного предмета. Каждый из них характеризуется некоторым  $i$ -ым временем изучения, величина которого прямо пропорциональна значению параметров учебных элементов.

При беспрофильном обучении время на изучение инвариантной части варьируется в пределах от  $T_{\text{инвар.min}}$  до  $T_{\text{инвар.max}}$  в зависимости от значений параметров учебных элементов, составляющих учебный стандарт. Так как в образовательном стандарте эти значения не конкретны, то учитель



ориентируется на собственное их видение. Изучение вариативной части осуществляется по остаточному принципу в субъективно выбранном учителем направлении, а в определенных случаях ( $T_{\text{учеб.предм.}} = T_{\text{инвар.мах}}$ ) может отсутствовать. Системообразующим в этом случае является инвариантный тезаурус.

При профильном обучении в условиях негомогенного профиля класса исходным для изучения является инвариантный тезаурус. Его учебные элементы характеризуются минимальными значениями параметров ( $T_{\text{инвар.мин}}$ ). Для каждого профиля обучения определяются профилирующие учебные элементы – учебные элементы профильного тезауруса, дополняющие инвариантный тезаурус, а также взаимосвязанные с ними учебные элементы инвариантного тезауруса. Значения параметров этих учебных элементов могут быть отличными от минимального и регулироваться разностью ( $T_{\text{учеб.предм.}} - T_{\text{инвар.мин}}$ ). Таким образом, для каждого из профилей обучения будет соответствовать свой переструктурный и дополненный инвариантный тезаурус. Учитывая соответствующую зависимость процесса адаптации от адаптируемого содержания, возможно констатировать системообразующую роль профильного тезауруса. (Рис. 1).

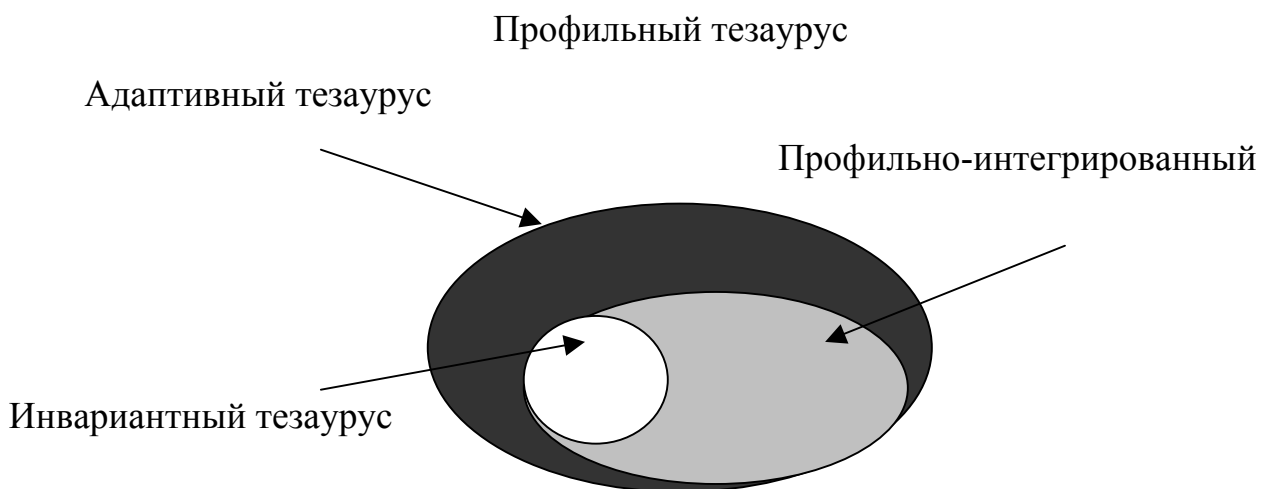


Рис. 1. Компонентный состав учебного тезауруса в условиях профильного обучения

Таким образом, новое содержание образования способствует актуализации процесса профессионального самоопределения за счет активного включения личности в приобретение знаний, умений по предлагаемой профессии, развитию способностей адаптироваться к реалиям устройства своей будущей профессиональной карьеры в современных социально-экономических условиях.

Реализация преимущественно образовательной функции в таких школах ведет к изменению содержания и характера не только обучения, но и всего образовательного потенциала учебного заведения, необходимости создания эффективной системы по органичному соединению в едином учебно-воспитательном процессе программ обучения, воспитания, развития и подготовки школьников к профессиональному самоопределению.

Для того чтобы определить, каким образом осуществлять самостоятельную деятельность в условиях профильного обучения, необходимо сформировать понятие о сущности и структуре самостоятельной деятельности старшеклассников. Для этого необходимо рассмотреть, на наш взгляд сущность самостоятельной деятельности как переходного этапа к самообразованию старшеклассников с философской, психологической и педагогической сторон.

#### **1.4. ФИЛОСОФСКИЕ, ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ**

Современное общество, как никогда, нуждается в личности нового типа, обладающей умением видеть основные тенденции развития своей отрасли деятельности, ориентироваться в ней на общечеловеческие ценности, с

новым стилем мышления, позволяющим действовать в нестандартных условиях, самостоятельно определять цель и способы ее достижения. Современные образовательные учреждения не в состоянии предложить своим выпускникам варианты поведения на все случаи жизни. Но они в силах вооружить их методами и опытом научного познания, расширять теоретический кругозор, усваивать новую информацию. Следовательно, на первое место выступает качественно новая форма присвоения социального опыта – самообразовательная деятельность. Если учение раскрывает то, что актуально с точки зрения общественной практики и ориентирует в деятельности, то самообразование – основа развития индивидуальной практики человека [117, с.3].

Максимальное удовлетворение потребности личности в образовании и самообразовании, формирование у человека объективной картины мира, адекватной современному уровню научных знаний и общественно-необходимому уровню образовательной программы, - таковы общие задачи образовательной политики России. Они актуализируют значение образования и самообразования как высшей его формы и приобретают особое значение в связи с деятельностью и профессиональной подготовкой педагога. Это обусловлено высоким динамизмом современного педагогического знания, выражающегося в необходимости оперативного и эффективного использования достижений педагогической науки и практики.

Всякое самообразование основывается на самостоятельной работе индивида, поэтому в рамках нашего исследования необходимо рассмотреть содержание таких понятий как «самостоятельная деятельность» и «самообразование».

Ряд исследователей сравнивают понятия самообразования и самостоятельной работы обучающихся в учебных заведениях. Исследованием проблемы самостоятельной работы в отечественной дидактике занимались Б.П.Есипов, Н.Д.Иванова, В.Н.Козиев, А.К.Маркова, П.И.Пидкасистый, М.Н.Скаткин, и др. [58; 65; 73; 151]. На наш взгляд,

наиболее полное представление о дидактической сущности и принципах организации самостоятельной учебной работы дана Б.П.Есиповым: «...это такая работа, которая выполняется без непосредственного участия учителя, но по его заданию в специально предоставленное для этого время; при этом учащиеся сознательно стараются достигнуть поставленной в задании цели, проявляя свои усилия и выражая в той или иной форме результаты своих...действий» [58, с.15]. Хотя в приведенном определении Б.П.Есиповым не указывается на педагогическое руководство самостоятельной работой, он вслед за М.Н.Скаткиным в своих трудах предусматривает косвенный характер руководства (учитель дает предварительные инструкции, оказывает некоторую помощь в процессе выполнения, контролирует ее ход и результаты и т.п.). Самостоятельная работа – это различные формы (индивидуальные, коллективные и т.п.) учебной деятельности учащихся на уроках, консультациях, а также в домашних условиях, на зачетах без непосредственного участия, но под руководством педагогов. Как самостоятельная, так и самообразовательная работа рассматривается в качестве условия развития самостоятельности как свойства личности, одним из критериев которой является отношение учащихся к учебной и самообразовательной деятельности, степень активности в осмысленном использовании умений и навыков при решении познавательных задач.

Таким образом, сходство самообразования и самостоятельной работы в самостоятельном характере деятельности, в необходимости косвенного руководства со стороны педагогов. Необходимо уточнить, что руководство самообразованием осуществляется на первых этапах подготовки человеком к самообразованию, позднее все действия производятся им самостоятельно: выбор направления работы, ее объема, выбор источников приобретения знаний и вся последующая работа. Если хотя бы один из компонентов деятельности обучающихся находится под наблюдением педагога, то речь ведется о самостоятельной работе. Всякое самообразование основывается на самостоятельной работе индивида. Различие их в содержательном плане:

самостоятельная работа связана с учебным материалом, а содержание самообразования может быть самым разнообразным (общее, профессиональное и др.).

Рассмотрим явление самообразования с позиции деятельностного подхода, так как «вне проблемы деятельности невозможно решить ни одной задачи воспитания, обучения и развития». Самообразование (СО) как особая познавательная деятельность была исследована в работах А.К.Громцевой, Т.А.Вороновой, Н.В.Кузьминой, Ю.Н.Кулюткина и Г.С.Сухобской, П.Н.Пидкасистого, Б.Ф.Райского и др. [50; 40; 84; 86; 120; 131].

Т.Н.Пацукова приводит общую структуру самообразовательной деятельности по А.К.Громцевой в рис. 2 [117, с.7].

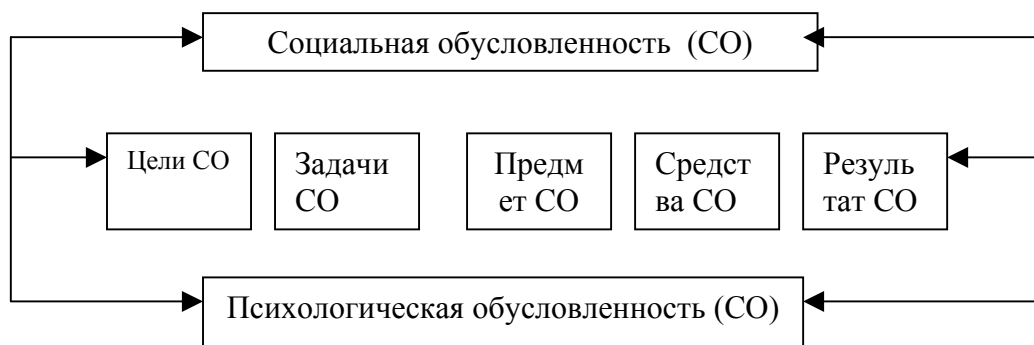


Рис. 2. Структура самообразовательной деятельности

Поскольку самостоятельная деятельность рассматривается как переходный этап к самообразованию, то допустимо использовать данную структуру самообразования в качестве объяснительного принципа самостоятельной деятельности.

Природа познания на основе раскрытия его деятельной сущности подробно обоснована в работах Е.Я.Вильчинского, П.Н.Копнина, В.Н.Лекторского, В.С.Швырева и др.[37; 77; 89; 183]. Они полагают, что познание в процессе человеческой деятельности происходит как активное отражение действительности. Результат познания – накопление субъектом знания по определенному виду деятельности. Существует деление познавательной деятельности на два вида: творческую (продуктивную) и репродуктивную, что соответствует научному и учебному познанию. Познание как продуктивная деятельность представляет собой творчество объективного знания, которое обладает определенной степенью новизны, объективируется в «социальной памяти» и представляет интерес для других людей. В свою очередь, репродуктивная познавательная деятельность выступает как производство субъективно нового знания, которое обладает определенной степенью новизны для конкретного субъекта познания, «извлекается» им из социальной памяти и оказывается включенным в сферу предметно-практической деятельности человека.

С позиции внутреннего, эзотерического плана, по К.Марксу, человеческая деятельность имеет основные признаки: целесообразность, предмет и средства труда [95, с.189]. На основе данного структурирования И.Г.Герасимов [43] в составе научного познания выделяет следующие элементы: субъект, объект, познавательную деятельность, средства познания, результаты познания, практику.

Учебное же познание в рамках структуры познавательной деятельности рассматривается как репродуктивная познавательная деятельность с заданным объектом, предметом познания, результатом которой является субъективно новое знание [179].

Формирование у индивида способности самостоятельно осуществлять учебно-познавательную деятельность, ее организовывать и управлять ею в процессе обучения определяется как движение от репродуктивного уровня учебной деятельности субъекта к ее продуктивному, творческому. Если он на

репродуктивном уровне овладевает знаниями и образцами самостоятельной работы, необходимыми для осуществления самообразовательной деятельности, то на продуктивном уровне он стремится и способен добывать новые знания, расширять имеющиеся, применять их в новых, нестандартных условиях.

Таким образом, еще в процессе общего и профессионального обучения начинается деление познавательной деятельности субъекта на специально организуемую, управляемую и самостоятельную. При этом самообразование выполняет сопутствующую функцию относительно процесса учения.

Взаимодействие субъекта и объекта в процессе познания как деятельности всегда опосредовано при помощи средств познания (материальных: инструментов, приборов и др.; знаковых; языковых; идеальных: накопленных ранее знаний, познавательных норм и др.). При этом предметы-посредники не ценны сами по себе, а как носители знания о других объектах [89].

Последним звеном процесса познания является практика, состоящая в диалектическом единстве с познавательной деятельностью, с теорией. Практика, по мнению П.Н.Копнина, по отношению к познанию является его основой, предоставляет ему необходимый материал, факты, подлежащие обобщению в теоретической обработке [77].

Таким образом, вышеизложенное означает, что процесс обучения должен обеспечивать субъекта деятельности не только системой общеобразовательных и специальных знаний, но и ориентировать его на осуществление практической и познавательной деятельности как самостоятельной творческой, базирующейся на знании объекта действительности, законов его преобразования и развития. В итоге это приводит к формированию собственного познавательного опыта субъекта и согласно требованиям творчества обеспечит ему непрерывность и успешность процесса познания.

Рассмотрим психологические основы самостоятельной деятельности в целом и конкретно старшеклассников.

Возрастная психология относит 15-17-летний возраст и к старшему подростковому, и к ранней юности. Но, по сути, это «возраст, когда завершается формирование целостной идентичности, которая есть процесс самоопределения» [67, с.140-142]. На этом возрастном этапе происходит становление субъекта собственного развития, строится личностная, собственная позиция. В психологии развития описаны различные модели становления взрослости, модели переходного возраста. Модель перехода предполагает планирование жизненных перемен заранее, и это позволяет человеку быть способным справляться с ними. То есть речь идет об особом рода рефлексии, взгляде на собственную жизнь, которые позволяют находить позитивные решения на кризисных этапах развития.

Научный анализ старшеклассника как субъекта учения осуществляется на разных уровнях: личностном, деятельностно-ролевом и процессуальном [6].

Развитие личности в процессе познания может характеризоваться формированием у человека познавательных структур, регулирующих процессы восприятия, запечатления, переработки и использования информации в деятельности, а также более общем эффекте – в овладении им познавательной (учебной деятельностью), в способности к ее самоорганизации (самостоятельном планировании, осуществлении, регулировании). На этом уровне можно говорить о развитии «умственной самостоятельности личности, о формировании ее готовности к самообразованию» [84, с.10].

Шайков Ю.В. приходит к мысли, что при изучении проблемы самостоятельной деятельности не следует замыкаться в пределах личностного подхода – «от человека к деятельности», при котором самообразование может быть сведено лишь к процессам внутренним, как средству подготовки лишь к «внешней деятельности». По мнению ученого,



важно сохранить логику деятельностного подхода – «от деятельности к человеку», а еще важнее реализовать эти два подхода во взаимопроникновении [177, с.24].

Значение сказанного подтверждено все большим вниманием к деятельностно-личностному подходу, уделяемым в последние десятилетия в отечественной науке. С позиции данного подхода деятельность рассматривается как основное условие и средство формирования личности; деятельность характеризует личность, в деятельности она формируется, считают Б.Г.Ананьев, Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн и др. [6; 42; 90; 137].

Из вышеприведенных общепринятых в отечественной психологии положений следует, что можно изменять определенные качества личности с помощью определенной деятельности. В случае, когда личность не готова к этой деятельности, есть возможность подвести ее к данной деятельности через систему соответствующих действий, через формирование необходимых качеств личности.

Деятельность рассматривается как целенаправленный процесс преобразования действительности и специфический для человека способ отношения к окружающему миру [97; 157]. Только на основе включения человека в реальную деятельность можно сформировать у него необходимые мотивы, цель деятельности, личностно-значимые ценности, чувства, убеждения и другие необходимые психологические основы деятельности.

В психологической науке существует известное положение о том, что в основе познавательной деятельности лежит мотивационно-ценностная сфера личности. Это обусловлено ведущей ролью мотивации в деятельности.

В широком смысле мотивация понимается как наиважнейшее условие активности, самореализации личности в деятельности. А активность, в свою очередь, есть условие самостоятельной деятельности. Следовательно, активность личности опосредует мотивацию самостоятельной деятельности.

По мнению Ю.Н.Кулюткина и Г.С.Сухобской существуют различные уровни познавательной активности личности: от непосредственно контактных форм коммуникативного взаимодействия (беседа, диалог, дискуссия) ко все более опосредованным и дистантным формам (лекции, книга и т.п.) и до самостоятельного поиска, в котором интериоризируются коммуникативные связи, когда субъект полностью берет на себя контрольно-оценивающие функции [86].

Потребности составляют сущностный механизм самостоятельной деятельности, а мотивы самообразования есть конкретное содержание этой сущности. Конкретной формой проявления мотива считается интерес к данной деятельности, склонность, стремление ее осуществлять [94]. Интерес переходит в склонность, когда человек усиленно и постоянно занимается данной деятельностью. Исходя из этого, одно из ведущих мест должно занимать формирование интереса школьника к самостоятельной деятельности.

По В.П.Беспалько, существует ряд методик осуществления мотивации: занимательность; проблемные ситуации и задачи; формирование представлений о роли знаний, позитивных ценностных ориентаций на знания и к учению, мотивогенные ситуации [21-23].

Система ценностных ориентаций на образование, самостоятельную деятельность определяется общей позицией человека как субъекта познания. Здесь возникает важнейшая задача – сформировать у школьников активную позицию (отношение) к знаниям, к образованию, к самостоятельной деятельности и самообразованию.

Для формирования активной жизненной позиции обучающихся с целью развития потребности в знаниях, в самостоятельной деятельности и самообразовании необходимо обеспечить совершенствование самого процесса обучения, нацеленного не просто на определенную сумму знаний, а на формирование у обучающихся познавательных интересов, стремления,

непрерывного совершенствовать и развивать свое образование, в том числе путем самостоятельной деятельности [86].

Потребность как в самообразовании, так и в самостоятельной деятельности возникает в связи с включением человека в разнообразные виды деятельности, особенно социальные. Таким образом, чтобы возбудить у личности потребность в самостоятельной деятельности, необходимо расширять все аспекты ее социальной жизни, включать ее в общественный труд, активизировать учебную деятельность [50].

Поскольку понятия «самостоятельная деятельность» и «самообразование» тесно переплетаются, то необходимо, на наш взгляд, остановиться на трактовке понятия «самообразование».

Анализ научной литературы свидетельствует об отсутствии единого, общепринятого определения понятия «самообразование», так как в его толковании существует несколько подходов. Наиболее полно самообразование определено как социальная категория в работах А.Я.Айзенберга, Б.Г.Ананьева, А.П.Владиславлева, А.К.Громцевой, Н.К.Крупской, Б.Ф.Райского, Г.Е.Рудзитиса и др. [2; 6; 38; 50; 81; 131; 138]. Процесс усвоения социального опыта, по А.Н.Леонтьеву, делится на три этапа: первоначального подражания; школьного обучения и воспитания различных форм специального образования; наконец, самообразования [90].

Исторически самообразование рассматривалось как процесс приобретения знаний и развития ума. Еще Н.А.Рубакин, а позднее Н.К.Крупская выделяли следующие признаки самообразования: самостоятельность работы по своему внутреннему побуждению с учетом интересов и способностей занимающегося, планомерность и систематичность, индивидуальный характер [136]. В целом эти признаки отражают сущность понятия самообразование.

Усиливая внимание к внутренним побуждениям, мотивам, добровольным устремлениям занимающегося, А.Я.Айзенберг, Н.Д.Иванова, Б.Т.Лихачев уточняет понятие самообразования как вида познавательной

деятельности, осуществляемого через добровольные внутренние побуждения, минуя внешнюю обязательность [2; 65; 92].

Более широкий социальный смысл в понятие самообразование вкладывает Г.Н.Сериков, считая самообразование средством «поиска и освоения социального опыта, осуществляемого на основе собственных способностей путем общения воспитуемых друг с другом, с преподавателями, с другими субъектами с целью удовлетворения своих развивающихся потребностей в учении, в индивидуальной или групповой подготовке к участию в профессиональной деятельности, в общественной работе, а также в самовоспитании» [148, с.55].

Сущность самообразования как особой познавательной деятельности впервые стала предметом специального изучения в работе А.К.Громцевой. Она определяет самообразование как целенаправленную, систематическую, управляемую самим человеком деятельность, необходимую для совершенствования его образования [50, с.13]. И все же здесь не учтена сущностная взаимосвязь самообразования и самовоспитания. Этот недостаток преодолевается Г.Е.Рудзитисом и Б.Ф.Райским, по мнению которых, самообразование стимулирует самовоспитание, но и без самовоспитания, в свою очередь, невозможно самообразование. Исследователь понимает самообразование как целенаправленную, систематическую познавательную деятельность человека, которую он «сам определяет, планирует, осуществляет в целях совершенствования своих знаний, умений, навыков» [138; 131].

На основе анализа рассмотренных определений понятия «самообразование» можно определить понятие «самообразование» следующим образом: это целенаправленная, систематическая, добровольная, побуждаемая глубокими внутренними мотивами индивидуально-личностная саморегулируемая познавательная деятельность репродуктивно-продуктивного характера, направленная на расширение и углубление общих

и профессиональных знаний, умений и навыков, на духовное самосовершенствование личности.

Исследователи И.Л.Наумченко, П.Г.Пшебильского, Т.Н.Симановой [110; 130; 149] и др., среди факторов самообразования и формирования готовности к нему выделяют две большие группы: объективные и субъективные. Основываясь на сходстве самостоятельной деятельности и самообразования, среди факторов самостоятельной деятельности и формирования готовности к нему, можно выделить, на наш взгляд, подобные группы.

К группе объективных факторов можно отнести социальную, профессиональную и лично организуемую среду. Круг социальных факторов включает в себя требования общества в специалисте, готовом к самостоятельной деятельности и самообразованию, региональные условия жизнедеятельности человека (проживание в столице, областном или другом городе и, соответственно, обучение в центральном или периферийном вузе, городской или сельской школе и т.п.) и соответствующее им наличие источников самостоятельной деятельности и самообразования: учебно-материальную базу самостоятельной деятельности (общественные, личные), снабжение литературой, наличие методических пособий для занимающихся самостоятельной деятельностью, различных программ и т.п.

К профессиональным факторам относятся следующие: наличие соответствующей атмосферы в коллективе (в учебном заведении – среди школьников в классе, в среде учителей), пример преподавателей и сверстников, обстановка приветствия и поощрения (морального, материального), поддержка и оказание своевременной помощи в овладении приемами самостоятельной деятельности, организация внешнего контроля за самостоятельной деятельностью учащихся (изучение читательских формуляров, наблюдение за самостоятельными занятиями, беседы и т.п.). Под лично организованной средой процесса самостоятельной деятельности понимается характер общения человека, включение в группы по интересам.

Самостоятельная деятельность школьников во многом зависит от круга и характера общения со сверстниками, учителями, со специалистами, а также от включения школьников в разнообразную деятельность.

Субъективная сторона самостоятельной деятельности зависит от доминирующих целей самостоятельной деятельности (компенсаторных, адаптационных, творческих), связанных с мотивами и содержанием самостоятельной деятельности, а также от способности к интерпретации новых знаний в связи с учебной и будущей профессиональной деятельностью.

Обеспечение совокупности внутренних и внешних факторов связано с разрешением противоречия между общественно-объективными требованиями и индивидуально-субъективным характером мотивации и регуляции процесса самостоятельной деятельности. Основой в продолжении названного противоречия должно стать осознание человеком общественных требований, в необходимости постоянного систематического пополнения своих знаний, в непрерывности образования и самообразования, а также в формировании личностно-смыслового отношения к знаниям.

Промежуточным понятием между самообразовательной и самостоятельной работой выступает пропедевтика самообразования, так как в ее случае обучающийся сам выбирает источники для изучения, формы работы, ставит цели и определяет перспективу, но затем обращается к компетентному лицу. «Пропедевтика» в переводе с греческого означает «обучать предварительно». В широком смысле она понимается как педагогическое руководство и прогнозирование послеакадемического самообучения индивида, предметом которого является образование, дискретно руководимое педагогом [19].

Таким образом, анализируя многочисленные аспекты самостоятельной деятельности, ее сущности, основанные на данных философской, психологической и педагогической наук можно сделать вывод о многомерности и широте данного понятия и сложности формирования основ

самостоятельной деятельности у школьников. Необходимо отметить также сходство природы самостоятельной деятельности и самообразования, как следующего, более сложного этапа в системе непрерывного образования учащихся. Различные средства обучения школьников, которые способствуют формированию основ самостоятельной деятельности, а также технология формирования готовности старшеклассников к самостоятельной деятельности и применение ее в ходе экспериментально-исследовательской деятельности подробно рассматриваются нами в главах 2 и 3.

Формирование готовности старшеклассников к самостоятельной деятельности рассматривается нами на основе целостного педагогического процесса. Понятие «педагогический процесс» имеет статус одной из основных категорий педагогики (Педагогическая энциклопедия 1929, 1960, 1966). Впервые понятие «педагогический процесс» в научный оборот было введено в 1885 г. Л.Ф.Каптеревым в работе «Дидактические очерки» и употреблялось наряду с понятием «образовательный процесс» [117]. При этом указывалось, что дело не в методе учителя, что образовательный процесс зависит и от позиции ребенка. Самые первые попытки обосновать активность ребенка относятся к XVI веку и связаны с именем Я.Коменского.

Представителям отечественной педагогической науки принадлежит заслуга в раскрытии некоторых особенностей педагогического процесса. Н.К.Крупская, опираясь на работы К.Маркса, впервые высказала мысль о том, что ребенок является не только объектом, но и субъектом педагогической деятельности, а В.Е.Гмурман показал двухсторонний характер педпроцесса. Н.В.Кузьмина впервые выявила, что педагогический процесс может развиваться и независимо от воли участников, даже вопреки ей, вплоть до отрицательных результатов, но, что с другой стороны, это «управляемый процесс, который происходит через решение бесчисленного ряда педагогических задач, подчиненных конечным целям системы» [84].

В 70-80-е годы появляются работы Н.Д.Хмель, которые являлись заметным вкладом в разработку теории целостного педагогического процесса

(ЦПП). Заслуга ученого состоит в раскрытии сущности и структуры ЦПП, выявлении особенностей и характеристик, отношений управления в ЦПП, характера взаимодействия педагогов и учащихся и др. [163]. В работах Н.Д.Хмель дается теоретическое обоснование ЦПП как объекта деятельности учителя. Понимая под объектом деятельности ЦПП, а не ребенка (что еще встречается в публикациях), учитель получает ориентацию на необходимость тщательной разработки технологии своего труда, в котором дети должны принимать самое активное участие. Тогда педпроцесс приобретает двухсторонний характер, при котором существуют две активные стороны: учитель и коллектив учащихся.

Овладение социальным опытом невозможно без прямого или опосредованного общения с людьми, для чего и создается по мнению Н.Д.Хмель, система «педагоги-учащиеся». Изменение состояния системы и есть «педагогический процесс» [171].

Если любая система, с точки зрения теории управления, состоит из управляющей и управляемой подсистем, то в ЦПП «педагоги» представляют управляющую, а «учащиеся» - управляемую подсистемы. При этом следует учитывать ряд моментов: во-первых, подсистема «учащиеся» является сложной по структуре, во-вторых, каждая личность (и педагогов, и учащихся) есть субъект деятельности, следовательно, является относительно самостоятельной самоорганизующейся системой, в-третьих, условия существования и развития отдельной личности, конкретного человека, школьника в огромной степени зависят от межличностных отношений, возникающих в конкретном коллективе между детьми и учителем. Значит, человек способен овладеть чем-либо только в процессе собственной активной деятельности, в процессе взаимодействия с другими людьми. Такова позиция школьника, которую должен выстраивать педагог. Поэтому понятие «педагогический процесс» Н.Д.Хмель определяет как взаимодействие учащихся между собой, направленное на овладение всеми



богатствами культуры и подготовку к жизни и труду, происходящее под руководством и при активном участии педагога [171].

Руководящая роль педагога в педпроцессе понимается как деятельность, связанная с организацией осмысленного участия школьников в данном процессе через овладение ими как целями и задачами предстоящей работы, так и способами ее осуществления.

Предложенное определение понятия «педпроцесс», во-первых, по содержанию включает в себя как учебную, так и внеучебную деятельность учащихся, отражает двухсторонний характер самого процесса (деятельность учителей и учащихся); во-вторых, свидетельствует о сложном характере взаимоотношений между учителем и учащимися. Субъект-объектные отношения переплетаются с отношениями субъект-субъектного характера.

В работах Н.Д.Хмель целостное рассмотрение педпроцесса основывается на вычленении его элементарной единицы («клеточки»). В педагогическом процессе человек рассматривается как исторически исходное первоначало и как конечная цель в виде сформированной личности. Н.Д.Хмель показывает место элементарной единицы внутри педпроцесса в виде следующей схемы [171]:



Рис.3. Место элементарной единицы в педпроцессе

Учитель занимает центральное место в педпроцессе, он опосредует связи ученика с другими системами. Отдельный учитель или ученик выступают

как подсистемы первого порядка, система «учитель-ученик» - второго порядка. Ученик является элементом этой системы до тех пор, пока не может самостоятельно распредмечивать социальный опыт, извлекать из его содержания способы деятельности [171].

Так как педагогический процесс есть функционирующая социальная система, где цель – системообразующий фактор, то целостность системы «педагоги-учащиеся» определяется единством цели и результата при взаимодействии систем разного порядка внутри педпроцесса. Следовательно, основным интегративным качеством педпроцесса является единство внутривзаимопроникающих влияний подсистем на становление личности школьника, который должен выступать как субъект с преобразующей активностью [117].

На наш взгляд, содержание самостоятельной деятельности школьника, и конкретно в данном случае, старшеклассника должно быть ориентировано на объект деятельности учащегося – целостный педагогический процесс. Другими словами, учащийся должен заниматься самостоятельной деятельностью не стихийно, а выстраивать его в логике учебного процесса, что позволит всю приобретаемую путем самостоятельной деятельности информацию сконцентрировать в единую логическую систему. Это, в свою очередь, будет способствовать повышению общей культуры его учебной деятельности.

Мы предлагаем рассматривать самостоятельную деятельность старшеклассника на основе целостного педагогического процесса в виде динамической структуры. Технологическое структурирование процесса самостоятельной деятельности позволяет выделить следующие структурные звенья, связанные в устойчивую, последовательную систему действий старшеклассника при построении самостоятельной деятельности на основе целостного педагогического процесса:

- 1) формулирование задач учебной деятельности;

- 2) выбор средств и форм организации деятельности (исходя из поставленных задач и конкретного содержания учебной деятельности);
- 3) выбор методов и приемов учебной работы;
- 4) самоанализ знаний и умений учащегося, необходимых ему для решения поставленных задач («что знаю и умею, что следует узнать и чему научиться относительно содержания, средств, форм, методов и приемов, а также психических особенностей личности» т.д.);
- 5) организация самостоятельной деятельности: постановка цели, определение задач, выбор средств (источников), форм, методов, приемов самостоятельной деятельности, планирование самостоятельной работы (распределение времени и т.д.);
- 6) осуществление и саморегуляция самостоятельной деятельности;
- 7) применение знаний в реальном учебном процессе.

Приведенный алгоритм определяет место самостоятельной деятельности старшеклассника в целостном педагогическом процессе. Данная последовательность действий учащегося представляет собой относительно законченный цикл самостоятельной деятельности, а цепь аналогичных циклов образует процесс непрерывного самообразования.

Чтобы осуществлять самостоятельную деятельность в учебном процессе и на его основе, необходимо сформировать основы готовности к данному виду деятельности у старшеклассника.

Таким образом, целостный педагогический процесс поможет учителю активизировать потенциал учащихся, нацелить их на построение самостоятельной деятельности на основе реального учебного процесса и способствовать применению полученных знаний путем самостоятельной работы в учебном процессе.

### **ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1.**

1. Для современного образования в нашей стране характерны, по мнению ряда исследователей, следующие противоречия: между потребностью в образовании самой личности и общественными ожиданиями;

между реальным процессом развития личности и нивелирующей его системой образования; между возросшим интересом молодежи к проблеме профессионального самоопределения и невладеение способами изучения своих индивидуальных возможностей в соответствии с избираемой профессией.

Среди тенденций преодоления этих противоречий исследователи выделяют обновление и качественное совершенствование процессов обучения, раннюю дифференциацию и индивидуализацию.

2. Профильное обучение на уровне среднего (полного) общего образования осуществляется, главным образом, в форме профильных классов.

Традиционно определение целей профильного обучения осуществляется на основе личностно-ориентированного и социо-ориентированного подходов. Неоднозначность понимания специалистами функционального назначения профильного обучения повлияла на появление разнообразных дидактических моделей учебных предметов, специально разработанных для такого обучения. Организация профильного обучения на уровне среднего (полного) общего образования, на основе личностно-ориентированного подхода, требует построения его содержания максимально адаптированного к условиям процесса обучения.

3. В средней общеобразовательной школе малого города, поселка и села отсутствуют инструментарии для реализации профильного обучения в полной мере. Профориентация носит номинальный характер, не учитывает потребности и намерения учащихся. Существенные затруднения в работе школ педагогов-практиков связаны с отсутствием у них полных знаний о возрастной и социальной психологии, анализа новых проблем и т.д. и т.п. Необходимость приобщения обучающихся к самообразованию в связи с массовым характером профильного обучения приобретает важнейшее значение. Отсюда возникает также необходимость формирования готовности

учащихся к самостоятельной деятельности, что является важной ступенью в системе формирования у них навыка самообразования.

4. Каждый обучающийся обладает тезаурусом личности. Процесс обучения интерпретируется как расширение тезауруса личности обучающегося. Тезаурус представляет собой множество учебных элементов. При профильном обучении учебный тезаурус каждого предмета включает следующие компоненты: инвариантный, содержание которого не зависит от профиля обучения и может отождествляться с содержанием образовательного стандарта; профильный тезаурус, дополняющий инвариантный тезаурус в соответствии с профилем обучения; адаптивный тезаурус, обеспечивающий адаптивность первых двух компонентов к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся. Для каждого из профилей обучения будут соответствовать свой переструктурный и дополненный инвариантный тезаурус.

## 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

### ПРИ ПРОФИЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ

#### 2.1. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ПРОФИЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ

Процесс подготовки старшекласников средних общеобразовательных школ к самостоятельной деятельности требует соблюдения ряда условий, позволяющих обеспечить его успешность. В их числе: глубокое понимание учащимися сущности и значения самостоятельной деятельности, в разьяснении которых большая роль принадлежит учителю; разработка системы постоянно усложняющихся заданий, направленных на формирование готовности; подведение учащихся при выполнении заданий к осознанию успеха в самостоятельной деятельности; учет индивидуальных особенностей старшекласников.

Рассмотрим ряд других важных условий подготовки старшекласников к самостоятельной деятельности и, в первую очередь, необходимость ориентации его на ЦПП.

Предметная система обучения в школе обеспечивает учащимся определенный уровень современных научных знаний, но имеет при этом определенную дидактическую ограниченность, поскольку каждый предмет рассматривает факты и явления действительности несколько односторонне, нередко изолированно друг от друга и, случается без учета сферы будущей деятельности. Таким образом, учебно-воспитательный процесс школы содержит в себе противоречие между необходимостью отражения каждым

предметом учебного плана особенностей объекта деятельности учащихся и отсутствием такой ориентации в реальном учебном процессе школы.

Если одностороннее изучение материала в рамках какого-либо предмета не будет органически связано с познанием других сторон объектов применительно к особенностям учебного процесса, то это может привести к формированию неправильных представлений о наличии изолированных сфер проявления свойств явлений и предметов реальной действительности.

В результате возникают трудности образования у учащихся всесторонних, целостных восприятий и представлений в познании закономерностей ЦПП. Поэтому, сохраняя предметное преподавание в школе, важно не допускать, чтобы обособленность учебных дисциплин превратилась в их изоляцию, противоречащую конечной цели обучения как единого целого. Следовательно, при обучении в школе необходимо осуществлять синтез знаний, воссоздающих закономерные внутрипредметные связи дисциплин для отражения сущности и особенностей ЦПП.

В решении проблемы обеспечения системы, синтеза знаний, интегрированном его восприятии важная роль принадлежит направленности в изучении школьных дисциплин на самостоятельную деятельность. Направленность на определенную сферу деятельности включает эмоционально-ценностное отношение к самостоятельной деятельности, как средству познания ЦПП, устойчивый интерес к самостоятельной деятельности, склонность заниматься ею.

В контексте нашего исследования направленность процесса школы конкретизируется как направленность на самостоятельную деятельность и формируется в следующих направлениях:

1. Вовлечение старшеклассников в самостоятельную деятельность (в аудиторной и внеаудиторной работе, общественной работе и т.п.) при выполнении специальных заданий, требующих не только готовых знаний, но,

и что особенно важно, приобретения новых знаний о целостном педагогическом процессе и взаимодействия с ним;

2. Сближение структур учебной деятельности и самостоятельной деятельности.

Итак, направленность школы на ЦПП является условием формирования основ готовности учащегося к самостоятельной деятельности.

Творческая активность является необходимым условием для занятий самостоятельной деятельностью, для обучения учащихся основам готовности к данному виду деятельности. Одновременно она выступает и как условие формирования основ готовности к управлению ЦПП при обучении школьников самостоятельной деятельности и самообразованию.

Знание бывает эмпирическое и теоретическое, а их единство определяет систему знаний человека. Сущность и структура эмпирического и теоретического знания раскрыты в работах философов П.В.Копнина, А.В.Лекторского, В.С.Швырева и др. [77; 89; 178].

Согласно их взглядам, эмпирическое знание – это знание, сформировавшееся преимущественно на базе практической деятельности человека, приобретенное непосредственно из опыта. Характерной особенностью эмпирического знания является то, что оно основывается на непосредственном контакте с предметами и явлениями окружающей действительности. Теоретическое знание всегда выходит за рамки видимых отношений, устанавливает внутренние связи и закономерности между фактами деятельности, осуществляет теоретическое обоснование и объяснение ее явлений. Теоретическое знание – это знание о сущности явлений и их отношении, основывающееся на целостном взгляде на действительность. Отражение внешних признаков и связей предметов и явлений служит средством проникновения в их сущность, то есть эмпирическое знание является необходимой ступенью процесса познания вообще, теоретического в частности. Поэтому осмысление и усвоение сущности и особенностей учебного процесса, а также формирование



необходимых способов самообразовательной деятельности учащегося на основе ЦПП возможно при условии единства теоретического и эмпирического знания.

Единство и адекватность содержательной и процессуальной сторон в подготовке учащихся есть одно из важнейших условий формирования у школьников готовности к самостоятельной деятельности. Оно позволяет достигнуть через непосредственный контакт учащихся с реальным школьным учебным процессом осознания объективной сферы применения теоретических знаний.

Рассматривая учение как деятельность, возможно отметить, что качество знаний обучаемых определяется содержанием и характером той практической деятельности в состав которой они входят. Следовательно, только активная, творческая деятельность учащихся, направленная на осознание объекта деятельности и предмета самостоятельной деятельности, на диагностику состояния учебного процесса и построения на ее основе самостоятельной деятельности и самообразования, позволит обеспечить качественное усвоение теоретических знаний об учебном процессе и способах его преобразования.

Одним из важнейших условий процесса подготовки старшеклассников к самостоятельной деятельности является учет их индивидуальных особенностей. Сначала попытаемся дать сущностную характеристику индивидуальности. Сущность изучаемого явления отражают определения его понятия. Проведенный анализ свыше ста определений данного понятия «индивидуальность» показал, что исследователи чаще всего связывают сущность индивидуальности с неповторимым своеобразием отдельного человека, наличием у него уникальных черт (свойств, качеств), отличающих его от других людей. Не случайно именно такие дефиниции индивидуальности преобладают в современной справочной литературе. В качестве примеров можно привести следующие:

1. «*Индивидуальность...* Особенности характера и психического склада, отличающие одного индивидуума от другого» (Ожегов С.И. Словарь русского языка. С 202).
2. «*Индивидуальность*, неповторимое своеобразие какого-либо явления, отдельного существа, человека» (Философский энциклопедический словарь/ Ред. кол.: С.С.Аверинцев, Э.А.Араб-Оглы, Л.Ф.Ильичев и др. С.212).
3. «*Индивидуальность*. Характеристика особи или индивида, которая представляет собой уникальный набор более или менее стандартных психологических качеств, свойственных отдельному человеку» (Кондаков И.М. Психология. Иллюстрированный словарь. С.142).
4. «*Индивидуальность*, неповторимое своеобразие отдельного человека, совокупность только ему присущих особенностей» (Педагогический энциклопедический словарь/ Гл. ред. Б.М.Бим-Бад. С. 105).

Если продолжить анализ и систематизацию, то можно выделить доминирующие точки зрения у представителей той или иной науки. Например, понятие «индивидуальность» чаще всего определяется:

- в *философии* как особая форма бытия человека, его важнейшее качество;
- в *психологии* как целостная характеристика индивидуальных свойств отдельного (конкретного) человека, неповторимое своеобразие его психики;
- в *педагогике* как развиваемое (формируемое, воспитываемое) качество человека, черты и свойства которого следует учитывать в педагогической деятельности, выступающее в концепциях гуманистической педагогики как главная цель обучения и воспитания [156].

На уровне внешней дифференциации (макро- и мезоуровни) происходит создание стабильных групп на основании конкретных признаков (интересов, способностей и т.д.), при этом содержание обучения и учебные требования

для каждой из групп различны. Внутренняя дифференциация (микроуровень) характеризуется различными вариантами организации уровней и темпов обучения для одной определенной группы [103; 105]. Каждый человек отличается от всех других собственным объемом и конструкцией знаний и опыта именно поэтому стандарт знаний для всех недостижим: он противоречит самому пониманию индивидуальности [82].

В рамках формирования готовности школьников к самостоятельной деятельности учет индивидуальных особенностей старшеклассников имеет, на наш взгляд, природосообразный характер. Это, прежде всего включение в работу с детьми специальных способов и приемов, соответствующих закономерностям развития детей, их индивидуально-психологическим особенностям (функциональная асимметрия полушарий, половые и возрастные особенности и т.д.). В проявлении любой психической функции принимает участие весь мозг – и левое, и правое полушария; однако разные мозговые структуры и разные полушария выполняют различную дифференцированную роль в осуществлении каждой психической функции. Методы и формы работы право- и левополушарных учеников различны. Кроме того, немаловажным является учет и гендерных особенностей обучающихся. Для девочек характерны вербальные способности, исполнительская деятельность, прилежание, сотрудничество и т.д.; для мальчиков – творческая и исследовательская деятельность; решение пространственных задач; ориентация на практическую информацию; соперничество и т.д. [150]. Все эти особенности были учтены нами в ходе подготовки старшеклассников и осуществления ими самостоятельной деятельности. Например, в условиях проектной работы в системе индивидуального образования школьник учится разрешать образовательные ситуации – формулировать прикладную проблему, расширять интуицию, личностное знание, искать и анализировать информацию, добываясь нужного ему (а не учителю) результата (продукта).

Все указанные нами условия тесно переплетаются с общеизвестными в науке принципами обучения, которые также необходимо учитывать при формировании готовности старшеклассников к самостоятельной деятельности. Так, например, важное место в формировании готовности старшеклассников к самостоятельной деятельности занимает принцип сознательности и активности [122], что подразумевает: ясное понимание целей и задач предстоящей работы; необходимость находить главное и второстепенное в изучаемом, выделять главное; помогать учащимся овладевать наиболее продуктивными методами учебно-познавательной деятельности, учить их учиться; учить контролировать факторы, отвлекающие внимание учащихся от объекта изучения; постоянно изучать и использовать индивидуальные интересы учащихся, развивать и направлять их таким способом, чтобы они согласовывались с личными и общественными потребностями; приучать учащихся думать и действовать самостоятельно; творческое мышление развивать всесторонним анализом проблем, познавательные задачи решать несколькими логически различающимися способами, чаще практиковать творческие задания учить задавать вопросы и выслушивать ответы, как одно из важных условий стимулирования и поддержания активности.

Принцип наглядности: современная наглядность позволяет организовать эффективную поисковую и исследовательскую работу учащихся и является основой для самостоятельного поиска знаний.

Очень важен в процессе подготовки старшеклассников к самостоятельной деятельности принцип систематичности и прочности: приучать учащихся постоянно, систематически и целенаправленно наблюдать и видеть существенное в явлениях и предметах, систематически анализировать собственные ошибки, а также приучать учащихся к самостоятельному труду, постепенно усложняя его и создавая возможности для самостоятельного решения все более трудных задач.

Принцип научности и связи теории с практикой основываются на развитии мышления учащихся, их к поисковой, творческой работе, а также воспитании у них принципиальной критики, объективности перед самим собой, требовательности к самому себе, критическому анализу своих поступков, что является путем к самосовершенствованию.

Важным, на наш взгляд, является и учет принципа доступности: он тесно переплетается с учетом индивидуальных особенностей учащихся в процессе обучения.

Рассмотренные нами принципы обучения, такие, как принцип сознательности и активности, наглядности, систематичности и прочности, научности, связи теории с практикой, доступности, позволяют вместе с указанными выше педагогическими условиями способствовать эффективному формированию готовности старшеклассников к самостоятельной деятельности при профильном обучении.

Таким образом, подготовка старшеклассников средней школы к самообразованию должна строиться с учетом следующих *педагогических условий*:

- 1) учет индивидуальных особенностей и усиление мотивации к учебной деятельности и непрерывному самосовершенствованию;
- 2) создание учебно-методической базы и подготовка учителей к использованию технологии формирования готовности старшеклассников к самостоятельной деятельности при профильном обучении (опора на учебные программы по предмету, комплекс заданий, основанных на самостоятельной деятельности, спецкурс о подготовке к самостоятельной деятельности);
- 3) обеспечение направленности ряда дисциплин, а также заданий по учебным дисциплинам на самостоятельную деятельность и необходимость их ориентации на целостный педагогический процесс (использование новых технологий обучения, значительная часть в которых отводится самостоятельной, творческой, поисковой деятельности учащихся: дистанционное обучение, обучение в сотрудничестве, метод проектов,

создание «портфеля достижений» учащихся; традиционных форм обучения: внеклассная самостоятельная деятельность, кружки, факультативы по предмету и т.д.);

4) определение уровней готовности («начального», «промежуточного» и «порогового») с использованием методики определения уровня готовности старшеклассников к самостоятельной деятельности с опорой на критерии по определению уровней;

5) процесс формирования готовности старшеклассников к самостоятельной деятельности, который строится по определенному алгоритму.

Исходя из введенного нами определения готовности к самостоятельной. Таким образом, технология формирования готовности старшеклассников к самостоятельной деятельности имела в своей основе указанные нами педагогические условия построения обучающимися самостоятельной деятельности.

## **2.2. МЕТОДИКА ОПРЕДЕЛЕНИЯ ГОТОВНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ПРОФИЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ**

В словаре русского языка понятие «готовность» определяется как «состояние, при котором все сделано, все готово для чего-нибудь». То есть готовность понимается как первичное фундаментальное условие успешного выполнения любой деятельности. Следовательно, результат, достигнутый в процессе целенаправленной подготовки учащегося к осуществлению самообразования, когда все готово для данного вида деятельности, выразится

в состоянии готовности к нему, а сама готовность является условием успешности самообразования.

Категория готовности является предметом изучения как психолого-педагогических, так и социальных наук. Так, педагоги акцентируют внимание на выявлении факторов и условий, дидактических и воспитательных средств, способствующих процессу становления и развития данного качества, а психологи – на установлении характера связей, зависимостей между состоянием готовности и эффективностью деятельности.

Понятие «готовность к деятельности» связано с феноменом установки, о чем свидетельствует их соотнесение в психологических и социальных исследованиях готовности.

Отечественные психологи В.Я.Ядов и др. [187], отмечая многоуровневый характер в развитии социальной установки, считают, что высшие уровни ее развития представлены готовностью индивида активно включаться в деятельность и напрямую связаны с развитием познавательных (когнитивных) и поведенческих процессов.

Согласно концепции Д.Н.Узнадзе, установка – состояние готовности индивида к активности в определенном направлении, способной удовлетворить потребность [161]. Это состояние активности субъекта служит основой возникновения деятельности определенного рода и зависит от потребности данного индивида и объективной ситуации ее удовлетворения. Именно установка, представляя собой целостное образование, является самым важным компонентом, управляющим механизмом в системе любой деятельности человека, в том числе самообразования. При этом готовность к действию не может перерасти в самодействие без качественного скачка, сопровождающего переход от убеждения к побуждению и обозначаемого волевым усилием, что выступает как задача самовоспитания, развития морально-волевых качеств, необходимых для самостоятельной деятельности. Следовательно, залогом успешного формирования активной установки в

течении всей жизни человека является его глубокая убежденность в том, что настоящее образование – это самообразование и развитие морально-волевых качеств личности.

Таким образом, определяющим фактором самостоятельной деятельности человека является его личное, внутреннее отношение, субъективная установка на самостоятельную деятельность. Для возникновения установки необходимы и достаточны два условия: потребность и ситуация [161]. Вне потребности и объективной ситуации ее удовлетворения установка не актуализируется.

В итоге, установку можно понимать как целостно-личностную основу деятельности индивида, которая представляет собой психологическое состояние его активности, психологический аспект общей готовности к деятельности, что она побуждается, с одной стороны, характером отношения к объекту, с другой, знаниями о нем и складывается на основе опыта лишь в результате специальной работы по приобретению этого состояния.

Состояние установки и готовности к деятельности совпадают лишь в некоторых случаях. Готовность является более сложным структурным образованием [57], которое включает не только различного рода осознанные и неосознанные установки, но и осознанные задачи. Возникновение готовности к деятельности начинается с постановки цели на основе потребностей и мотивов, после чего следует разработка планов, установок, моделей вероятного поведения, определение оптимальных способов деятельности, схем предстоящих действий, при этом параллельно оцениваются возможности в соответствии с предстоящими трудностями. После чего завершающей стадией является реализация появившейся готовности в предметных действиях, применение определенных средств и способов деятельности, сопоставление достигнутых результатов с намеченными целями деятельности.

Наряду с этим исследователи различают ситуативную и длительную готовность. Ситуативная готовность подвержена влиянию многих факторов,



характерных для каждой конкретной ситуации, и поэтому менее устойчива. Длительная же готовность проявляется и действует постоянно, она устойчива, так как формируется в результате специальной, заранее организованной деятельности при определенных условиях и включает следующие компоненты: мотивационный, ориентационный, оценочный, операционный, волевой [57].

Помимо описанного подхода существуют и другие, когда категорию готовности определяют как комплекс необходимых способностей (Б.Г.Ананьев, С.Л.Рубинштейн) [6; 137]; как сформированность всех компонентов деятельности (Н.В.Кузьмина и др.) [84]; как результат подготовки к определенной деятельности (М.Н.Дьяченко, Г.С.Костюк и др.) [57; 80]; как качество, свойство личности, как определенное функциональное состояние личности (К.К.Платонов, М.Н.Дьяченко) [121; 57] и т.п.

Различают также готовность общую и специальную (Б.Г.Ананьев) [6], социально-психологическую и психологическую и практическую (Б.Ф.Райский, А.Я.Коломенский) [131], профессиональную (В.А.Сластенин) [152].

Такое разнообразие подходов обусловлено спецификой деятельности, ее многоаспектностью. Но при этом большинство ученых сходятся в понимании готовности к деятельности как определенного устойчивого психического состояния личности, характеризующегося наличием установки на осознание цели, задач, определении способов деятельности, направленностью сознания на выполнение поставленных задач.

Таким образом, возможно готовность к самостоятельной деятельности рассматривать как компонент общей готовности учащегося к деятельности. Изучаемую готовность мы понимаем как качество учащегося, которое выражается в комплексе знаний о сущности и особенностях учебного процесса как функционирующей системы, также знаний об особенностях самостоятельной деятельности и наличии умений и навыков ее самоорганизации.

Следовательно, готовность учащегося к самостоятельной деятельности есть интегративное образование личности, выступающее как качественная динамическая характеристика эффективности подготовки учащегося, представленная единством мотивационного, содержательного и процессуального компонентов. Готовность к самостоятельной деятельности выражается в логико-психологической системе знаний об учебном процессе, в способах самостоятельной деятельности, а также в потребности в совершенствовании системы этих знаний и способностей, в использовании их для познания и преобразования учебного процесса.

Для задач нашего исследования важно определить критерии, характеризующие компоненты готовности к самостоятельной деятельности (прил.1). Критерием наличия мотивационного компонента готовности является стремление личности к самостоятельной деятельности, выражающееся в положительном отношении к нему. Наличие этого компонента обеспечивает эффективность всего процесса. (Т.А.Воронова) [40].

Содержательный компонент включает теоретическую подготовленность, которая выражается в знании теоретических основ самостоятельной деятельности.

Процессуальный компонент готовности к самостоятельной деятельности выражается в овладении способами сбора информации об учебном процессе; способностью видеть нарушения его закономерностей, возникающие противоречия; умением определять причины возникающих противоречий, намечать эффективные пути их разрешения. Совокупность различных операций, действий, выполнение которых необходимо для осуществления самостоятельной деятельности составляет операционный или процессуальный компонент готовности. Следовательно, возможно выделить следующие показатели процессуальной готовности к самостоятельной деятельности: умения получать и использовать знания из источников

самостоятельной деятельности, умения самоорганизации и саморегуляции самостоятельной деятельности.

Процесс определения готовности к самостоятельной деятельности в соответствии со сказанным выше, целесообразно в определенной степени алгоритмизировать. Это объясняется сложной природой педагогических объектов, позволяющей изучать их только с позиций системного анализа, что предполагает возможность схематизации и формализации как объектов, так и методов их изучения. При данном подходе возможно считать достоверным только результат исследования, проведенного по определенной методике [171].

Нами разработана и апробирована *методика* определения готовности учащегося к самостоятельной деятельности при профильном обучении. Она содержит следующие этапы:

1. *Этап определения мотивационного компонента самостоятельной деятельности.*
  - 1.1. Определение отношения респондента к самостоятельной деятельности;
  - 1.2. Выявление наличия интереса к учебной деятельности;
2. *Этап определения содержательного компонента готовности к самостоятельной деятельности.*
  - 2.1. Определение характера знаний и степень освоения респондентом теоретических основ самостоятельной деятельности;
  - 2.2. Выявление умения респондента анализировать целостный педагогический процесс.
3. *Этап определения компонента процессуальной готовности к самостоятельной деятельности.*
  - 3.1. Выявление умения респондента получать и использовать знания из источников самостоятельной деятельности;

3.2.Определение умения респондента по самоорганизации и саморегуляции самостоятельной деятельности.

4. *Этап определения готовности к самостоятельной деятельности.*

4.1.Стандартизация результатов, полученных различными методами.

Реализация различных методов предполагает использование различных шкал, в которых отражен искомый результат. Таким образом, при наличии N методов может существовать N шкал.

Для сравнения результатов, полученных в различных школах, целесообразно использовать некоторую D–балльную, стандартную для проводимого исследования шкалу. Перевод из иных шкал в D–балльную осуществляется по формуле (2):

$$L = F \cdot (D / M) \quad (2)$$

Где L – значение полученного результата в стандартной шкале;

F - значение полученного результата в некоторой M-балльной шкале;

M – максимальное значение в M-балльной шкале.

D – максимальное значение в D-балльной шкале.

При использовании методов результат определяется по формуле (3):

$$H = \sum_{j=1}^N L_j / N \quad (3)$$

4.2. Определение максимального значения в баллах, готовности к СО по формуле (4):

$$G = D \cdot N \quad (4)$$

Где D-максимальное значение в D-балльной шкале;

N – число используемых на всех этапах методов (одинаковых для всех респондентов).

4.3. Количество баллов, полученных (i-м) каждым респондентом определяется по формуле (5):

$$S_i = \sum_{j=1}^N L_j \cdot (H_j) \quad (5)$$

4.4. Определение относительной величины ( $K_j$ ), характеризующей в % готовность каждого респондента к СО, по формуле (6):

$$K_j = (S_j / G) \cdot 100\% \quad (6)$$

Таким образом,  $K_j$  – это безразмерная величина, отражающая отношение i-го респондента к самообразованию, к максимально возможному значению этой величины в используемом алгоритме.

4.5. Построение гистограммы в осях: N – горизонтальная – количество респондентов,  $K_j$  – вертикальная – готовность i-го респондента к самостоятельной деятельности.

4.6. Определение готовности к самостоятельной деятельности N – респондентов (K) по формуле (7):

$$K = \frac{1}{N} \sum_{i=1}^N K_j \quad (7)$$

4.7. Определение погрешности ( $\Delta K$ ) рассчитанного значения K по формуле (8):

$$\Delta K = N^3 \cdot \sqrt{\varphi \cdot d^2 / n \cdot (1 - \gamma)} \quad (8)$$

где d – размах оценочной шкалы;

$\Delta K$  – абсолютная погрешность экспертной оценки;

$\gamma$  – доверительная вероятность;

$\phi$  – коэффициент, зависящий от величины  $\gamma$ .

$N3$  – количество заданий на каждом этапе.

4.8. Анализ полученных данных путем проверки корреляционных зависимостей, используя коэффициент корреляции Пирсона, представленный в расчетных программах для ЭВМ, по формуле (9):

$$t = \frac{r_{xy}}{\sqrt{\frac{1 - (r_{xy})^2}{N - 2}}} \quad (9)$$

Определение статистической значимости полученных значений в двух совокупностях. При использовании средних балльных оценок наиболее эффективен параметрический t-критерий, формулы (9,10):

$$t = \frac{|K1 - K2|}{\sigma_{общ.}} \cdot \sqrt{\frac{N1 \cdot N2}{N1 + N2}} \quad (10)$$

где  $N2$  ( $N1$ ) – количество респондентов в выбранной совокупности,

$K2$  ( $K1$ ) – готовность к самостоятельной деятельности респондентов в каждой совокупности,

$\sigma^2$  ( $\sigma^2$ ) – дисперсия готовности к самостоятельной деятельности для каждой совокупности

$$\sigma_{общ.}^2 = \frac{\sigma_1^2 (N1 - 1) + \sigma_2^2 (N1 - 1)}{N1 + N2 - 2} \quad (11)$$

Таким образом, использование описанной методики позволяет определить готовность к самостоятельной деятельности респондентов при профильном обучении, что представляет первичное фундаментальное условие осуществления рассматриваемой деятельности.

### **2.3. АЛГОРИТМ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ПРОФИЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ**

В словаре русского языка понятие «формировать» означает «придавать чему-либо определенную форму» [117]. Формирование какого-либо качества в педагогике рассматривается как последовательный процесс изменения внутреннего состояния личности, происходящий в ходе и в результате целесообразной системы педагогических влияний на личность и организации специальных условий ее жизнедеятельности.

Само понятие «формирование» в педагогической теории выступает в качестве ведущего, тесно связанного с понятием воспитания, которое определяется как «процесс формирования личности».

Исходя из поликультурной всеобщей человеческой деятельности, выделим три аспекта в структурах учебной деятельности и самообразования: всеобщую процессуальную структуру – вычленение последовательных этапов в процессе деятельности; всеобщую моментную структуру; структурные элементы деятельности: цель, мотив, предмет, средство, результат; совокупную структуру: выделение взаимосвязанных видов деятельности, составляющих рассматриваемые сложные деятельности [37].

Самостоятельная деятельность должна быть, как и любая деятельность, полной в том смысле, что субъект этой деятельности – учащийся – должен осуществлять этапы целеполагания, планирования, реализации и аналитико-рефлексивных действий. Для этого необходимо сформировать у него соответствующие умения, что, к сожалению, недостаточно реализуется в школе. Учащиеся, как правило, реализуют лишь исполнительскую часть деятельности, вследствие чего возникает задача восстановления целостности,

полноты учебной деятельности школьников как основы, условия формирования их готовности к самообразованию.

Решение данной задачи должно способствовать процессу сближения учебной деятельности и самообразования обучающихся.

Идея сближения учебной деятельности и самообразования была принята нами за основу конструирования дидактической системы формирования готовности старшеклассников к самообразованию (прил.2). Любая дидактическая система, представленная в виде процесса, есть целенаправленное, поэтапное взаимодействие участников этого процесса. Количество и названия этапов формирования готовности к самообразованию исследователи представляют неоднозначно. В исследовании Т.А.Вороновой выделены следующие этапы: 1) диагностирующе-проектировочный; 2) ориентирующий; 3) активно-практический; 4) промежуточно-диагностирующий; 5) результативный [40].

Мы, основываясь на «Модели системы формирования готовности у студентов педагогического самообразования» Т.Н.Пацуковой [117], выделяем в процессе формирования готовности старшеклассников к самостоятельной деятельности этапы, присущие любой деятельности: 1) ориентационно-мотивационный; 2) реализационный; 3) обобщающий оценочно-аналитический (прил. 6).

Этапы предлагаемой системы формирования готовности старшеклассников к самостоятельной деятельности имеют свои особенности. Ориентационно-мотивационный этап направлен на разрешение противоречия между начальным уровнем развития мотивационного компонента готовности и невладением учащимися основными практическими умениями осуществлять целостную учебную и самостоятельную деятельность. Цель данного этапа – усиление мотивации самостоятельной и учебной деятельности. Задачи этапа: 1) формирование у старшеклассников потребности в целостной учебной и самостоятельной деятельности; 2)



ознакомление с содержанием функций самостоятельной деятельности и создание установки на овладение ими.

Реализационный или основной этап направлен на разрешение противоречий между стремлением к самостоятельной деятельности и традиционным подходом к учебной деятельности. Задачи этапа: 1) включение школьников в целостную учебную и самостоятельную деятельность; 2) использование активных методов обучения и возможностей учебных дисциплин.

На заключительном или обобщающем, оценочно-аналитическом этапе целью является сформировать потребность в дальнейшем совершенствовании личности и деятельности средствами самостоятельной деятельности, а также сформировать самообразовательные функции и основы самообразовательной деятельности. Основные задачи этапа: 1) включение школьников в выявление достигнутых целей учебной и самостоятельной деятельности; 2) осуществление выхода на новые цели и задачи.

Средствами разрешения основных противоречий процесса формирования готовности к самостоятельной деятельности на различных этапах на примере иностранного языка послужили: использование новых технологий обучения таких, как метод проектов, компьютерных технологий, а также традиционных форм внеклассной деятельности по иностранному языку, которые основываются на самостоятельной деятельности учащихся. Подробное описание дидактических средств, которые использовались нами в процессе формирования готовности старшеклассников к самостоятельной деятельности при профильном обучении, представлено в 3.1.

Таким образом, правильно организованное педагогическое руководство самостоятельной деятельностью обучающихся способно привести к постепенному накоплению у старшеклассников опыта самостоятельного познания и обеспечить поэтапное формирование их готовности к послешкольному самообразованию. При этом важную роль должны сыграть

следующие факторы: педагогическое требование и контроль со стороны учителя, индивидуализация процесса формирования готовности к самостоятельной деятельности, создание благоприятной социально-психологической среды вокруг занимающегося самосамостоятельной деятельностью; проведение исследований в области организации и методики самостоятельной деятельности учащихся, наконец, личность учителя, руководящего самостоятельной работой старшеклассников.

Возможность реализации названных условий проверена в ходе реализации *алгоритма* формирования готовности старшеклассников к самостоятельной деятельности при профильном обучении, который включает следующие этапы:

#### 1. Подготовительный этап.

1.1. Создание учебно-методической базы для реализации технологии формирования готовности старшеклассников к самостоятельной деятельности при профильном обучении: учебники и учебные пособия, спецкурс для старшеклассников «Готовность к самостоятельной деятельности», методические рекомендации для учителей и учащихся по подготовке старшеклассников к самостоятельной деятельности и самообразованию и др.

1.2. Разработка комплекса заданий для учащихся по предмету, основанных на формировании навыка самостоятельной работы.

1.3. Определение генеральной совокупности участников эксперимента, под которой понимается «множество элементов, имеющих какую-либо общую, четко определенную характеристику, указывающих на принадлежность их данной системе».

1.4. Расчет объема выборочной совокупности респондентов с помощью формулы (1):

$$N = t^2 \cdot k \cdot s^2 / (\Delta^2 \cdot N + t^2 \cdot s^2) \quad (1)$$

Где  $\Delta$  – предельная ошибка выборки;

$s^2$  - дисперсия генеральной совокупности;

$t^2_k$  - кратность средней ошибки выборки;

$N$  - численность генеральной совокупности без повторной выборки.

#### 1.5. Отбор из генеральной совокупности выборочной.

Проверка выборочной совокупности на репрезентативность как «свойство выборочной совокупности представлять характеристики генеральной совокупности» [172]. Для этого целесообразно сравнивать распределение некоторого признака (признаков) в генеральной и выборочной совокупности. Проверка генеральной и выборочной совокупности на существование для некоторого признака нормального распределения, наличие которого указывает на отсутствие доминирующих факторов при отборе из генеральной совокупности.

Одним из способов определения наличия нормального распределения является сравнение распределения частоты некоторого признака внутри определенного участка со значениями (табл. 2) [172].

В таблице величина  $P$  определяет долю объектов, обладающих некоторым признаком от общего их числа, попавших на  $i$ -интервал.

Таблица 1

Интервал	1	2	3	$\Sigma$
$P$	0,01	0,04	0,11	1,0

1.6. Выбор методов определения готовности к самостоятельной деятельности для реализации последующих этапов описываемого алгоритма. Спектр методов: метод функциональной диагностики (шкалирование, рейтинг и самооценка), методы структурной диагностики (педагогическое

наблюдение); опросные (анкетирование, беседа); праксиметрические (анализ документов, продуктов деятельности учащихся); педагогический эксперимент. Содержание выбранных методов в значительной степени определяется содержанием заданий (этапы 2-4), отражающих специфику учебной деятельности и учебного предмета. Использование названного комплекса методов позволяет не только выбрать наиболее приемлемые для респондента, но и оперировать результатами нескольких методов, что повышает надежность полученных результатов.

1.7. Составление индивидуальных карт респондентов, позволяющих фиксировать полученные результаты.

2. Измерение исходного уровня готовности старшеклассников к самостоятельной деятельности (проведение 1 «среза») с опорой на признаки и критерии готовности к самостоятельной деятельности: мотивационный, содержательный и процессуальный на каждом из «срезов» (прил.1) с использованием методики, определения готовности к самостоятельной деятельности в 2.2. В нашем случае выбрана 4-х уровневая модель В.П.Беспалько: 1-й уровень – «ученический» (деятельность по узнаванию, 2-й – «репродуктивный» (типовой), 3-й – эвристический (нет готового алгоритма), 4-й – «творческий» (исследовательский) если учащийся выполняет тестовые задания только первого «ученического» уровня, он достигает низкого «порогового» уровня обученности (минимального) первого, второго, третьего уровня – среднего («достаточного») при выполнении тестового задания всех 4-х уровней – высокого («максимального»); На основе предложенной методики, обучающиеся определяют уровни готовности к самостоятельной деятельности у себя, друг друга, изучая способы диагностики самостоятельной деятельности у школьников (прил. 5).

3. Обработка полученных результатов и формулировка выводов о том, на каком исходном уровне готовности к самостоятельной деятельности находятся обучающиеся.

4. Организация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе, адекватной формируемой готовности к самостоятельной деятельности и с учетом их индивидуальных особенностей. Применение на данном этапе дидактических средств, активных методов обучения, способствующих формированию готовности старшеклассников к самостоятельной деятельности.

5. Измерение уровня готовности старшеклассников к самостоятельной деятельности (проведение 2 «среза»).

6. Обработка полученных результатов и выявление положительных и отрицательных сторон эффективности организации познавательной деятельности обучающихся с применением технологии формирования готовности к самостоятельной деятельности.

7. Действия по коррекции результатов. Это подразумевает, что со старшеклассниками после использования технологии формирования готовности к самостоятельной деятельности, показывающим низкий (включающий «ученический», «репродуктивный») уровень готовности к самостоятельной деятельности, проводится индивидуальная работа по коррекции результатов до тех пор, пока они не достигнут среднего или высокого уровня готовности к самостоятельной деятельности. Таким образом, осуществляется индивидуальный подход к обучающимся.

8. Измерение конечного или «порогового» уровня готовности старшеклассников к самостоятельной деятельности (проведение 3 «среза»).

9. Выводы о достижении обучающимися определенного уровня готовности к самостоятельной деятельности и об эффективности применяемой технологии формирования готовности старшеклассников к самостоятельной деятельности.

В данном алгоритме технологии формирования готовности старшеклассников к самостоятельной деятельности мы указываем на проведение трех «срезов» для определения уровня готовности к самостоятельной деятельности, однако, таких «срезов» может быть

проведено любое количество до тех пор, пока обучающиеся не достигнут «порогового» уровня готовности к самостоятельной деятельности. Так называемый «пороговый» уровень есть максимальный уровень достижения обучающимися знаний, умений и навыков по осуществлению ими самостоятельной деятельности, то есть это та форма предметной действительности (В.П.Беспалько), которая стала их умственным достоянием. Другими словами, усвоение как факт может быть выявлено только через соответствующую деятельность ученика, выполняемую им на основе полученной информации [17]. Опираясь на работы В.П.Беспалько по уровням обучения и условиям их достижения, можно констатировать, что если обучающимся усвоено 70 и больше процентов предъявляемой ему информации, то можно говорить об успешном усвоении им этой информации. Таким образом, если в результате «среза» по определению уровня готовности старшеклассников к самостоятельной деятельности мы обнаруживаем, что обучающийся имеет показатель равный или выше 70%, то можно говорить о том, что им достигнут средний или высокий уровень готовности к самостоятельной деятельности.

Таким образом, приведенная выше технология (включающая условия эффективности формирования готовности к самостоятельной деятельности, методику определения уровня готовности к самостоятельной деятельности и алгоритм ее реализации), есть динамическая технология формирования готовности старшеклассников средних общеобразовательных школ к самостоятельной деятельности при профильном обучении. Она позволяет обеспечить успешность процесса подготовки к самостоятельной деятельности благодаря своей личностно-ориентированной направленности, учету индивидуальных особенностей старшеклассников, формированию глубокого понимания старшеклассниками сущности самостоятельной деятельности и ее назначения, а также подведению обучающихся к осознанию успеха в будущем непрерывном образовании и самообразовании. Данная технология, на наш взгляд, позволяет устранить некоторые трудности

реализации профильного обучения в школах малого города, поселка и села, поскольку учащиеся могут устранить пробелы и получить новые знания путем включения их в самостоятельную деятельность.

## **ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2**

1. Эффективность подготовки старшеклассников средних общеобразовательных школ к самостоятельной деятельности требует соблюдения ряда педагогических условий, позволяющих обеспечить его успешность. В их числе: глубокое понимание учащимися сущности и значения самостоятельной деятельности, в разъяснении которых большая роль принадлежит учителю; разработка системы постоянно усложняющихся заданий, направленных на формирование готовности; подведение учащихся при выполнении заданий к осознанию успеха в самостоятельной деятельности и в дальнейшем в самообразовании; учет индивидуальных особенностей старшеклассников.

2. Учебно-воспитательный процесс школы содержит в себе противоречие между необходимостью отражения каждым предметом учебного плана особенностей объекта деятельности обучающихся и отсутствием такой ориентации в реальном учебном процессе школы. Следовательно, при обучении в школе необходимо осуществить синтез знаний для отражения сущности и особенностей ЦПП. В решении проблемы обеспечения синтеза знаний важная роль принадлежит направленности в изучении школьных дисциплин на самостоятельную деятельность, которая реализуется в следующих направлениях: 1) вовлечение старшеклассников в самостоятельную деятельность; 2) сближение структур учебной и самостоятельной деятельности. Формирование готовности старшеклассников к самостоятельной деятельности с учетом ориентации на ЦПП и индивидуальных особенностей учеников строится на основе разработанной нами технологии.

3. Готовность к самостоятельной деятельности является системообразующим личностным свойством, лежащим в основе самообразования. Готовность к самостоятельной деятельности понимается как интегративное динамическое личностное образование, выступающее качественной характеристикой эффективности подготовки учащегося, представленная единством мотивационного, содержательного и процессуального компонентов.

Готовность учащегося к самостоятельной деятельности выражается в логико-психологической системе знаний о ЦПП, в способах самостоятельной деятельности, а также в потребности в совершенствовании этой системы знаний и умений, в использовании их для познания и преобразования учебного процесса.

4. Представленная технология формирования готовности старшеклассников к самостоятельной деятельности способствует постепенному, логичному процессу подготовки старшеклассников к самостоятельной деятельности и в дальнейшем к самообразованию и включает в себя: педагогические условия, методику определения уровня готовности к самостоятельной деятельности при профильном обучении и алгоритма формирования готовности старшеклассников к самостоятельной деятельности при профильном обучении.



### **3. ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

#### **3.1. НАЧАЛЬНЫЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Экспериментальное исследование по формированию готовности старшекласников к самостоятельной деятельности проводилось однократно на базе средних общеобразовательных школ Г.Глазова №№ 4,16, пп, Балезино и Октябрьский Глазовского района. Всего в эксперименте приняли участие 90 старшекласников. Экспериментальные группы включали по 24 старшекласника, контрольные группы по 23 обучающихся.

Поскольку целью нашего исследования являлось формирование готовности старшекласников к самостоятельной деятельности по иностранному языку, то перед нами стояла задача выбора средств обучения иностранному языку при организации самостоятельной деятельности старшекласников.

Обычно говоря об учебной деятельности, исследователи имеют в виду работу ученика в классе. Но организация учебной деятельности школьника включает наряду с классной, его домашнюю, внеклассную и самостоятельную работу по учебному (школьному) предмету, иностранному языку, в частности. Именно в самостоятельной работе школьника более всего может проявиться его мотивация, целенаправленность, а также самоорганизованность, самостоятельность, самоконтроль и другие личностные качества. Именно самостоятельная работа школьника может служить основой перестройки его позиции в учебном процессе.

Прежде чем обратиться непосредственно к вопросу о содержании самостоятельной деятельности по иностранному языку, необходимо уточнить, на наш взгляд, какова же природа, генезис предмета «иностранн

язык». Г.С.Трофимова вслед за известными философами, психологами и педагогами (Д.Дидро, Я.А.Коменским, Г.А.Китайгородской, Е.И.Пассовым, Г.В.Роговой, С.К.Фоломкиной) утверждает, что знание иностранного языка всегда и везде в мире было одним из показателей образованности человека. П.Ф.Каптерев отмечал, что современная культура владеет многими и различными средствами для образования, способными удовлетворить умы самого различного склада. Именно она представляет для этой цели четыре категории средств: науки, языки, искусства и ремесла.

Особую роль в процессе адаптации личности к социокультурному многообразию играют иностранные языки. Как каждый предмет открывает ребенку доступ к определенной части накопленного человечеством культурного фонда, так и в процессе овладения иностранным языком дает возможность приобщения к иноязычной культуре [163; 164].

К.Д.Ушинский связывает преподавание иностранных языков с принципом интенсивности, суть которого видит в постоянном повторе и закреплении. В настоящее время интенсивность рассматривается как активизация коллективной деятельности обучаемых через актуализацию психологических потенциалов личности каждого.

Г.С.Трофимова делает вывод, что в отличие от других предметов, где функцией общения является организация предметной деятельности, то при обучении иностранному языку как учебному предмету сама предметная деятельность обеспечивает благоприятные условия для общения, а общение приобретает статус единственно возможной формы самого процесса обучения. [160].

Все это накладывает на организацию самообразовательной деятельности учащихся по иностранному языку, а именно выбор средств обучения, дополнительные трудности. Нельзя не учитывать в большей степени индивидуальный характер самообразовательной деятельности, и исходя из этого проблему обеспечения общения в процессе этой деятельности учащихся.

Вопросу выбора средств обучения иностранному языку значительная часть в которых отводится самостоятельной активности учащихся, уделили большое внимание следующие исследователи в области методики обучения иностранному языку И.А.Зимняя, И.Л.Бим, Н.И.Гез, В.В.Копылова, М.В.Ляховицкий, А.А.Миролюбов, Е.С.Полат, С.Н.Савина [63; 100; 78; 112; 114; 142] и др.

Как указывает И.А.Зимняя [63, с. 110-112], при достаточно многостороннем освещении общепедагогических и методических вопросов этой проблемы ее психологическая сторона остается наименее представленной, тем более с позиции теории учебной деятельности. Автор определяет исходные для нашего рассмотрения этой проблемы положения.

- Во-первых, самостоятельная работа школьника есть следствие правильно организованной его учебной деятельности на уроке, что мотивирует самостоятельное ее расширение, углубление и продолжение в свободное время. Соответственно, организуемая и управляемая учителем (классная и внеклассная по заданию учителя) работа школьника должна выступать в качестве определенной присвоенной ими программы его самостоятельной деятельности по овладению иностранным языком. Это означает для учителя четкое осознание не только своего плана учебной деятельности, но и осознанное его формирование у школьников как некоторой схемы освоения языка в ходе решения ими новых учебных задач.

- Во-вторых, в данной трактовке, самостоятельная работа школьника представляет более широкое понятие, чем домашняя работа, которая есть выполнение заданий, данных учителем в классе на дом для подготовки к следующему уроку.

Самостоятельная работа может включать внеурочную, задаваемую в той или иной форме учителем работу школьника. Но в целом это параллельно существующая занятость школьника по выбранной им из готовых или им самим составленной программе усвоения какого-либо материала.

- В-третьих, самостоятельная работа должна рассматриваться как специфическая форма (вид) учебной деятельности школьника, характеризующийся всеми выше перечисленными ее особенностями. Это его высшая форма учебной деятельности. Она, по сути, есть форма самообразования, связанная с учебной деятельностью школьника в классе.

Самостоятельная работа для ученика, по мнению И.А.Зимней, должна быть осознана как свободная по выбору, внутренне мотивированная деятельность. Она предполагает выполнение школьником целого ряда входящих в нее действий: осознания целей своей деятельности, принятия учебной задачи, придание ей личностного смысла (в терминах теории деятельности А.Н.Леонтьева), подчинения выполнению этой задачи других интересов и форм занятости школьника, самоорганизацию в распределении учебных действий во времени, самоконтроль в процессе выполнения и некоторые другие действия [там же].

С.Н.Савина [142, с.5-6] подчеркивает, что в создании любой педагогической системы существует сложнейшая зависимость между целями, содержанием, формами и методами учебно-воспитательного процесса.

Содержание внеклассной работы по иностранному языку, по мнению С.Н.Савиной, заключается в органическом единстве ее основных направлений: 1) прагматическом (формирование у учащихся коммуникативных умений и навыков, некоторых организационных умений и навыков); 2) гносеологическом (сообщение учащимся сведений о стране изучаемого языка, о событиях в мире и т.п.); 3) аксиологическом (развитие у учащихся ценностных ориентаций и мотивов деятельности и т.д.)

Взаимодействие этих направлений обеспечивает гармоническое развитие личности в системе внеклассной работы по иностранному языку.

В частности, предпосылкой более высокой коммуникативной активности учащихся во внеклассной работе является возможность выбрать наиболее интересующий и доступный вид деятельности: ведение переписки с

зарубежными друзьями, чтение книг на изучаемом языке, развитие умений и навыков устной речи на занятиях кружка и т.д. Большое значение для стимулирования коммуникативной активности имеет не только разнообразие видов деятельности, но и ее содержательная сторона. Использование новых, неизвестных учащимся материалов, их познавательная ценность и значимость вызывают потребность в общении, повышают его качественный уровень.

Исходя из принципа учета возрастных особенностей, необходимо принять во внимание, что представление старшеклассника о будущей профессии является самым устойчивым мотивом, придающим жизненный смысл всей деятельности старшеклассника вне урока. Это побуждает учителя к поиску материалов, способных удовлетворить складывающиеся профессиональные интересы школьников, а также форм и методов их использования. Все это предполагает усиление индивидуального подхода к учащимся и более строгий учет их интересов. По отзывам учителей, именно на этом этапе школьников особо привлекает практическая сторона изучения иностранного языка: они приносят в школу аннотации к химическим препаратам, инструкции о пользовании различных технических средств, они интересуются содержанием песен иностранных групп и т.д. [142].

Принимая во внимание, что индивидуальная деятельность учащихся в условиях внеклассной работы по иностранному языку зачастую имеет самостоятельный характер, необходима продуманная система подготовки учащихся к ней, использование ТСО, контроль за качеством ее проведения. Особое значение следует придать развитию самоконтроля, осуществляемого в ходе сравнения своих результатов с результатами товарищей, записи на магнитную ленту, чтения, декламации, рассказы по теме, ответов на вопросы и т.д.

Проблеме самоконтроля в отечественной педагогике и психологии уделено значительное внимание. П.П.Блонский, Л.С.Выготский, М.Г.Каспарова, Д.Н.Александров и др. указывают на важность самоконтроля

в процессе учения. Авторы сходятся на мысли, что самоконтроль способствует глубокому и прочному овладению знаниями. Усвоение без проверки – это простая, безотчетно происходящая работа памяти, а усвоение, контролируемое самопроверкой, – это память, работающая под контролем мышления [75].

Таким образом, внимание к стараниям школьников, обеспечение его рациональным методам и приемам деятельности, тактичное указание на недостатки, умелая постановка целей и перспектив оказывают стимулирующее влияние на него, формируют положительное отношение углубленному изучению предмета.

Значение принципа межпредметных связей в подготовке и проведении внеклассной работы по иностранному языку обусловлено, во-первых, единством конечной цели всего учебно-воспитательного процесса школы – формирование всесторонне развитой, гармонической личности, во-вторых, единством духовной сущности человека, которого невозможно воспитывать и обучать по частям. Особое значение межпредметные связи приобретают в старшем подростковом и старшем школьном возрасте, так как этапы в жизни и деятельности школьника характеризуются широтой и многообразием познавательных интересов, их мировоззренческой направленностью, поиском своего жизненного пути.

Все вышеназванные принципы взаимодействуют друг с другом. Осуществление одного принципа в практике педагогической деятельности невозможно без соблюдения других. В этом проявляется их системный, основополагающий характер.

В рамках нашего исследования учет данных принципов поможет, на наш взгляд, правильно организовать самообразовательную внеклассную деятельность учащихся по иностранному языку.

Роль предметных кружков, факультативных курсов и ученических научно-образовательных обществ в приобщении учащихся к работе по

самообразованию широко освещена в исследованиях Н.Д.Ивановой, Н.Ф.Коряковцевой, И.А.Зимней, С.Н.Савиной [65; 79; 63; 142] и др.

Самой распространенной формой самообразовательных занятий учащихся во внеучебном плане в наших школах являются предметные кружки.

В настоящее время благодаря повышению уровня развития учащихся, усилению связи между преподаваемыми школьными предметами, в связи с вовлечением школьников в производственную и общественную работу, с увеличением ежедневной информации – кружковая работа утрачивает свое бывшее широкое просветительское значение. В школах внимание учащихся и руководителей обращается к иным формам индивидуальной и коллективной работы по самообразованию. Среди них особое распространение получают школьные клубы и ученические научно-образовательные общества, а также факультативы.

Факультативные курсы позволяют учитывать индивидуальные интересы учащихся, создавать наиболее благоприятные условия для развития познавательных интересов школьников, выявления их наклонностей и дарований, что будет способствовать и более осознанному выбору будущей профессии [142].

Самостоятельной деятельности учащихся в области иностранного языка традиционно в теории и практике обучения уделялось и уделяется значительное внимание. Н.Ф.Коряковцева, Г.В.Рогова [79; 134] приводят в пример учебно-методические комплексы и учебные пособия по иностранным языкам, предлагающие системы заданий для самостоятельной работы в различных целях овладения иностранным языком. В специально разработанных пособиях, предназначенных как для аудиторной, так и для внеаудиторной самостоятельной деятельности, представлен широкий спектр вариативных средств обучения иностранному языку. Так, например, в практике обучения иностранному языку в целях самостоятельной работы используются пособия типа “Репетитор”, “Self-Study Reference and Practice

Book'', книги для самостоятельного чтения с послетекстовыми заданиями, сборники лексико-грамматических заданий и др. Современные учебники по иностранному языку в книге для учащегося и в специальной рабочей тетради содержат задания для самостоятельной работы, направленные на формирование языковых и коммуникативных навыков и умений, а также ряда учебных умений изучения иностранного языка.

Предлагаемые системы упражнений, как правило, сочетают в разном соотношении учебные задания репродуктивного характера, типа управляемой и частично управляемой практики (Controlled and Guided Practice), и учебные задания продуктивного характера. Доля последних, однако, значительно меньше. Задания, обеспечивающие так называемую свободную речевую практику (Free Practice), - это ситуации, моделирующие реальное общение, ролевые, проблемные и творческие учебные задания. Все большее распространение получают проектные виды самостоятельной работы, в основе которых лежит продуктивный характер учебной деятельности.

Большой интерес в плане организации самостоятельной работы школьников по иностранному языку представляют, предложенные А.К.Марковой приемы учебной работы:

- приемы культуры чтения и культуры слушания, приемы краткой и наиболее рациональной записи (выписки, планы, тезис, конспект, аннотация, реферат, рецензия, общие приемы работы с книгой);
- общие приемы запоминания (структурирования материала и т.п.);
- приемы сосредоточения внимания, опирающиеся на использование школьником разных видов самоконтроля, поэтапную проверку своей работы, выделение «единиц» проверки, порядка проверки и т.д.);
- общие приемы поиска дополнительной информации (работа с библиографическими справочниками, каталогами, словарями, энциклопедиями) и ее хранение в домашней библиотеке;



- приемы подготовки к экзаменам, зачетам, семинарам, лабораторным работам;

- приемы рациональной организации времени, учета и затрат времени, разумного чередования труда и отдыха, общие правила гигиены труда и т.д. [94, с. 50].

Одной из технологий обучения иностранному языку, где формированию навыков самостоятельной работы отводится значительное место, является метод проектов, так как он практически вбирает в себя и другие современные технологии, например, обучение в сотрудничестве. В отличие от других технологий, практикуемых в школе (коммуникативно-ролевая ситуативная и лингвистически ориентированная деятельности), проектная методика дает учителю возможность включить учащихся в реальное общение, наиболее насыщенное иноязычными контактами, опирающееся на исследовательскую деятельность, на совместный труд, и увидеть реальные, а не только полученные в ходе игры результаты своего труда [78].

Доктор педагогических наук, известный исследователь в области современных технологий обучения учащихся Е.С.Полат определяет метод проектов как «определенным образом организованную поисковую, исследовательскую деятельность учащихся, индивидуальную или групповую, которая предусматривает не просто достижение того или иного результата, оформленного в виде конкретного практического выхода, но организацию процесса достижения этого результата» [112, с.82].

Существуют различные подходы использования методов проектов при обучении иностранным языкам. Их можно разделить на две категории. Одной из сторонницей первого вида проектов можно назвать Диану Фрид-Буд [196]. Испанские педагоги Рамон Рибе (Ramon Ribe) и Нурия Видал (Nuria Vidal) [198] являются авторами иного подхода. Данные подходы характеризуются множеством сходных черт таких, как их социальная направленность, большая доля самостоятельной работы обучающихся, косвенная роль учителя и др. Однако их отличие состоит в том, что авторы и

сторонники второго подхода предлагают пошаговую подготовку к выполнению проекта, серию подготовительных упражнений, которые в значительной степени облегчают школьникам самостоятельную работу над проектом в дальнейшем.

По предложению Риббе и Видал, разработка проекта может сопровождаться ведением дневника на изучаемом языке. Вести дневник может каждый член группы, каждая группа, целый класс. Используя такие дневниковые записи, учитель индивидуально работает с каждым учеником и предлагает пути решения той или иной проблемы. Ведя записи, школьники учатся анализировать, критически относиться к собственной деятельности.

Поскольку большая часть старшеклассников начинает обдумывать свою будущую деятельность после окончания школы, на пороге ее окончания у них повышается мотивация к изучению предметов, необходимых для получения дальнейшей специальности: происходит дифференциация не только по интересам, но и еще по выбранным профессиям, для многих из которых владение иностранным языком представляется очень перспективным. Ведущее место начинают занимать мотивы, связанные с самоопределением и выбором своего будущего. Разработка проекта позволяет учащимся расширить и углубить свои интересы, обнаружить определенные пробелы в тех или иных областях знаний. Устранить существующие пробелы помогает стремление учащихся к получению информации в максимальном объеме по интересующей их проблеме в определенной области знания. Чтение профильных текстов не только расширяет лексический запас, развивает языковую догадку, но, прежде всего, расширяет знания в различных областях науки.

Работа над проектом – это в первую очередь самостоятельная работа ученика по решению какой-либо проблемы, требующая умения поставить проблему, наметить способы ее решения, спланировать работу, подобрать необходимый материал и т.д. Таким образом, в процессе этой деятельности ученик развивает свои интеллектуальные умения, такие черты характера, как

целеустремленность, настойчивость, трудолюбие, приобретает определенные учебные навыки, а обученность через овладение знаниями, умениями, навыками обеспечивает социальную и профессиональную адаптацию в обществе [82].

Как мы уже отмечали выше, метод проектов подразумевает использование и других средств обучения, в частности немаловажная роль в поиске информации здесь принадлежит компьютерным телекоммуникациям. В трудах Е.С.Полат [112] мы видим наиболее проработанную типологию проектов. В частности среди прочих она выделяет международные проекты. Такие проекты появились сравнительно недавно и называются телекоммуникационными проектами. В телекоммуникационной среде обучения ярко проявляется то обстоятельство, что учащиеся в процессе обучения создают свое собственное понимание предметного содержания обучения.

Специфика телекоммуникационных проектов заключается в том, что они всегда межпредметны. Решение любой проблемы требует всегда привлечения интегрированного знания. Работа в международных проектах требует хороших знаний не только в области исследования конкретной проблемы, но и определенной осведомленности национальной культуры партнера по проекту. Участие в телекоммуникационном проекте помогает ученику включиться в различные среды: информационные, социальные, языковые, способствует формированию глобального мышления и т.д.

Использование компьютерных технологий, по мнению многих авторов исследований [96; 179 и др.], делает обучение иностранным языкам живым, творческим и естественным процессом. Кроме описанных выше телекоммуникационных проектов могут быть с большим успехом применены при обучении школьников следующие модели:

1. Электронный учебник (аутентичные тексты). Такой учебник позволяет хранить и использовать намного больше информации, чем

обычный. Звуковые и видеокарты позволяют использовать в данных учебниках аудио и видео материал.

2. Электронная почта (обмен разными учебными материалами, вопросами, информацией), переписка со студентами других стран.

3. Компьютерные сети (как локальные сети, объединяющие одно или несколько учебных заведений, так и Интернет). Доступ к любым источникам информации и международным библиотекам.

В последнее время во всем мире широкое распространение получило дистанционное образование, как одно из средств, обеспечивающих самообразовательную активность обучающихся.

По словам И.В.Васильевой [96, с.27-28], дистанционное образование иностранным языкам отличается от обычной формы обучения большей степенью индивидуализации процесса обучения, оно развивает творческую деятельность, требует от обучаемых большей степени самостоятельности, наличие базовых знаний, наличие умений и навыков работы с техникой, навыков работы в Интернете, высокий уровень мотивированности.

Основной целью современного образования является развитие у школьников критического мышления, обучение навыкам самообразования, что связано с поиском информации и ее обработкой, в том числе и на иностранном языке. В Интернете большая часть информации представлена на иностранных языках, отсюда вытекает актуальность развития умений и навыков ознакомительного и просмотрово-поискового чтения на иностранном языке. В дистанционном образовании при работе в Интернете изучающее чтение необходимо при ознакомлении с инструкциями, чтением писем, полученных по электронной почте, изучении справочного материала и т.д. следовательно, обучение разным видам чтения имеет приоритет при дистанционном образовании иностранным языкам.

Дистанционное образование предполагает тщательную организацию учебного материала, состоящего, как правило, из нескольких тематических учебных блоков, тестовых заданий и справочного материала (словарь,

грамматический справочник, фонетический комментарий и др.). Дифференцированный характер дистанционного образования предусматривает разноуровневый подбор учебного материала в зависимости от степени языковой подготовленности обучаемых. Уровень, с которого следует начать обучение, определяется при помощи компьютерного тестирования [там же].

Ряд авторов научных статей по проблемам дистанционного образования [96; 170] сходятся на мысли, что включение иностранного языка в систему дистанционного образования является, по-видимому, одной из самых сложных и трудоемких задач. Особенность этого предмета, стоящего в ряду гуманитарных дисциплин, предусмотренных государственными образовательными стандартами, состоит в том, что целью обучения является не только знание о предмете (языковая компетенция), но и выработка навыков и умений разных видов речевой деятельности на основе знаний о способе деятельности (коммуникативная компетенция).

В качестве своеобразного переходного звена к дистанционному образованию с использованием компьютерных технологий может послужить привычная печатная продукция (учебники, учебные пособия, разработки), но определенным образом структурированная, (например, по модульному принципу), и включающая современную систему контроля знаний (тесты).

Дистанционное образование – стремительно развивающийся вид образования за рубежом, использующий глобальные компьютерные сети, обещающий совершить переворот в методах и формах обучения.

Само понятие дистанционное образование заимствовано из английского языка и практики образования США, Великобритании, Канады, где не только понятие Distance Education (дистанционное образование), но и аббревиатура DE (ДО), происходящее от этих слов, стала устойчивой и не требует расшифровки.

Среди наиболее известных зарубежных исследователей в области дистанционного образования можно выделить С.Крука, Дж.Гоерца, К.Уэрри, М.Эпла, Д.Троба [193; 197; 201; 189; 199] и др.

Исходя из исследований данных авторов, дистанционное образование за рубежом преследует несколько задач:

1. Доставка необходимых знаний, умений и навыков учащимся на расстоянии и тем, кто не в состоянии посещать учебный кампус;
2. Восполнение пробелов в определенной сфере знаний учащихся;
3. Обеспечение новых подходов в процессе образования;
4. Снабжение населения более профессиональными знаниями.

Из задач вытекает основная цель дистанционного образования – обеспечение образовательного воздействия между преподавателем и населением с помощью педагогически правильно спланированной системы передачи знаний.

Естественно, что технологические особенности той или иной среды общения накладывают определенный отпечаток на само общение между педагогом и обучаемым, на стратегию, тактику и методику обучения иностранным языкам. Именно это влияние на методику обучения конкретным дисциплинам является темой большого количества зарубежных источников.

Термин «дистанционное образование» не восходит к какой-то особой технологии, скорее он описывает способ обучения, который, как считают А.Бенсон и С.Крук [190; 193], позволяет обучаемому и обучающемуся «выйти за узкие рамки образования в классе».

Автор считает, что дистанционное образование является перспективным способом обучения иностранным языкам изолированных сельских учащихся, учащихся со специфическими требованиями или лиц неспособных достичь поставленной цели другими способами и др.

К.Уэрри отмечает [201, с.134], что студенты дистанционного образования добровольно ищут дальнейшего образования. В основном, это

самоориентированные на какую-либо профессию люди, имеющие свою личную мотивацию и самодисциплину.

Дистанционное образование является новым способом обучения и приобретения знаний, умений и навыков в области изучения иностранных языков. Этот вид образования есть ни что иное, как инновация в сфере образования, которая дает успешные результаты.

Так учащийся дистанционного образования, имея новейшие технологии, например, такие, как модем, телефонную связь, обычный микрофон, может не только слышать речь преподавателя, но и приобретать умения правильно произносить звуки и понимать иностранную речь – что важно для успешного образовательного взаимодействия. В процессе же длительной работы обучающийся дистанционного образования вполне может обрести навыки правильного говорения, орфографии и аудирования.

Это является одним из лучших показателей успешности системы дистанционного образования в процессе обучения иностранным языкам. Обучаясь в виртуальном классе, он еще может видеть достижения и слышать об успехах других студентов, будучи при этом пространственно отдаленным и сразу же обучаясь, при этом, различать различные акценты, если в виртуальном классе участвуют студенты разных национальностей [191; 195].

Таким образом, можно с полным правом назвать дистанционное образование сформировавшимся новым видом образования, потому что оно состоит из своих компонентов (объекты, участвующие в дистанционном образовании, физическая дистанция между объектами, осуществляемое взаимодействие, система трансформации) и преследует определенную цель – помочь объектам дистанционного образования в осуществлении образовательного взаимодействия для улучшения своих знаний и для получения образования.

Таким образом, в рамках нашего исследования проблема развития и использования новых технологий обучения, в частности метода проектов, который вбирает в себя и другие многочисленные технологии обучения

(обучение в сотрудничестве, телекоммуникационные проекты, а также различная широко доступная печатная информация, дистанционное обучение) является важной составляющей проблемы выбора средств организации самостоятельной деятельности при обучении иностранному языку в условиях профильного образования. Необходимо отметить, что в своем экспериментальном исследовании в виду ограниченности во времени проведения эксперимента нам не удалось в полной мере использовать все выше перечисленные средства обучения иностранному языку, которые способствуют формированию у обучающихся готовности к самостоятельной деятельности. Однако, на наш взгляд, краткий обзор этих дидактических средств способствует осознанию широких возможностей реализации данных технологии как традиционных, так и новых в условиях средней школы в целях формирования у обучающихся готовности к самостоятельной деятельности. Дидактические средства по иностранному языку, которые использовались нами для формирования готовности старшеклассников к самостоятельной деятельности в период обучающего эксперимента и использовании технологии формирования готовности к самостоятельной деятельности, рассматриваются нами в 3.3.

### **3.2. СОСТОЯНИЕ ГОТОВНОСТИ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ**

Самостоятельная деятельность старшеклассников является подсистемой самообразования личности в самом широком смысле и его невозможно рассматривать вне связи с будущим профессиональным самообразованием. Следовательно, для решения проблемы формирования готовности к самостоятельной деятельности в процессе обучения достаточно перспективным является выявление особенностей самостоятельной



деятельности старшеклассника. Работа по выявлению готовности к самостоятельной деятельности у учащихся общеобразовательных школ рассматривается нами как этап исследования, обеспечивающий апробацию теоретически обоснованной модели готовности к самостоятельной деятельности и рассмотренной выше технологии.

1. Подготовительный этап.

- 1.1. В качестве генеральной совокупности были определены учащиеся средних общеобразовательных школ г. Глазова №№ 4 и 16, п. Балезино №1 и п. Октябрьский Глазовского района.
- 1.2. Для учащихся 9-11 классов:  $\Delta_1 =$  (при условии, что значение предельной ошибки не более 5% от соответствующих значений средних арифметических),  $t_k = 2$ ,  $s^2_1 = 38$ . В результате  $N_1 = 88$  человек. Определим объем выборочной совокупности у 90 старшеклассников.
- 1.3. Включение старшеклассников в выборочную совокупность осуществлялось путем составления индивидуальных карт и генератора случайных чисел.
- 1.4. Распределение включенных в выборочную совокупность учащихся по классам представлено в таблице 3.

Таблица 2

Распределение выборочной совокупности старшеклассников по классам

Интервал	1	2	3	$\Sigma$
P	0,01	0,04	0,11	1,0
Класс	9	10	11	
Количество	24	36	30	90

Результаты соответствующего распределения учащихся позволяют считать, что оно близко к нормальному, т.е. при выборке отсутствуют доминирующие факторы. Сравнение распределений в выборочной и

генеральной совокупности также позволяет говорить о репрезентативности выборки с погрешностью 3,8 %, что удовлетворяет предъявляемым требованиям.

1.5. В качестве методов определения готовности к самообразованию использовались: анкетирование, шкалирование, самооценка, беседа, анализ документов.

1.6. Составлены индивидуальные карты респондентов (прил. 3).

## 2. Определение мотивационного компонента готовности к самостоятельной деятельности.

2.1. Определение отношения к самостоятельной деятельности.

Таблица 3

Отношение старшеклассников к самостоятельной деятельности

№	Количество человек	Занимаются				Не занимаются	
		систематически		эпизодически			
		Ч.	%	Ч.	%	Ч.	%
1	23	3	13	9	39	11	48
2	49	14	28	18	37	17	35
3	18	3	16	10	56	5	28
Всего	90, 100%	20	22	37	41	16	18

Учащимся было предложено ответить на вопросы анкеты А-1 (прил. 4). В результате мы получили информацию отношения учащихся к самостоятельной деятельности. Отношение старшеклассников к самостоятельной деятельности меняется в зависимости от того, в каком классе они учатся: 9, 10 или 11 класс. Учащиеся 10-11 классов стремятся к занятиям по самостоятельной деятельности значительно чаще, чем учащиеся 9 классов. На наш взгляд, это связано с тем, что учащиеся 9 классов еще не имеют достаточно четких представлений о своей будущей послешкольной деятельности, о том, где бы они хотели продолжить свое образование.

### 3. Определение компонента содержательной готовности к самостоятельной деятельности

#### 3.1. – 3.2. Выявление теоретической подготовленности (характер знаний и степень освоения теоретических основ самостоятельной деятельности) (табл.5)

Для определения теоретической подготовленности старшеклассников к самостоятельной деятельности им были предложены следующие задания: 1. Дать определение понятию «самостоятельной деятельности». Для оценки результатов использовались следующие критерии: высокий уровень (ВУ) – в случае совпадения с определением, данным в ходе занятий спецкурса; средний уровень (СУ) – знание термина при его частичном совпадении; незнание или ошибочное толкование термина – низкий уровень (НУ). 2. Анализ устных и письменных ответов по решению различных видов заданий, анализ продуктов самостоятельной деятельности (докладов, рефератов), наблюдение, рейтинг, самооценка. Высокий уровень отмечался, когда ошибки отсутствовали, средний уровень – если правильных ответов было не менее 70%, к низкому уровню были отнесены все прочие ответы (по В.П.Беспалько).

Таблица 4

Теоретическая подготовленность старшеклассников

Задания	1			2		
	ВУ	СУ	НУ	ВУ	СУ	НУ
90 чел.	7	42	41	14	44	32
100%	8	47	45	16	49	35

Анализ данных показал, что не все учащиеся имеют четкое представление о самостоятельной деятельности. Так, 8% опрошенных (n =

90) дали достаточно полное определение данному понятию. 47% понимают самостоятельную деятельность как расширение общего кругозора или видят в нем возможность для устранения пробелов в школьной подготовке. Респонденты смешивают понятие самообразования с самостоятельностью (6%), понимают самостоятельной деятельности только как работу с дополнительной учебной литературой (70%), как занятие в свободное время, досуг, хобби (3%).

Кроме того, анализ результатов по второму заданию показал, что обучающиеся в своих устных и письменных ответах на занятиях, в докладах и рефератах используют недостаточно информации и материала, которые найдены самостоятельно. Лишь 16% обучающихся для написания докладов и рефератов привлекают дополнительный материал, полученный не только на уроке и из учебников, но и из других источников. 49% делают это несистематически, а 35% опрошенных не привлекают вообще.

#### 4. Определение компонента процессуальной готовности к самостоятельной деятельности

4.1. Выявление умения получать и использовать знания из источников самостоятельной деятельности.

Данные умения определялись постановкой перед старшеклассниками ряда заданий, в том числе:

1. Составление конспекта;
2. Выделение главной мысли в тексте;
3. Постановка вопросов к тексту;
4. Выводы по материалам текста;
5. Письменная аннотация;
6. Устная аннотация.

Таблица 5

Умения учащихся получать и использовать источники самостоятельной  
деятельности

Задания	1			2			3			4			5			6		
Уровни	ВУ	СУ	НУ	ВУ	СУ	НУ	ВУ	СУ	НУ	ВУ	СУ	НУ	ВУ	СУ	НУ	ВУ	СУ	НУ
90 чел.	66	24	-	56	34	-	76	24	-	28	51	11	23	43	24	17	40	33
100%	73	27	-	62	38	-	84	16	-	31	57	12	25	48	27	19	45	36

Примечание: 1 – составление конспекта; 2 – выделение главной мысли в тексте; 3 – постановка вопросов к тексту; 4 – выводы по материалам текста; 5 – письменная аннотация; 6 – устная аннотация.

Прежде чем поставить перед учащимися поставленные задания, мы определили характер используемых источников. Учащимся было предложено проранжировать источники самостоятельной деятельности и определить частоту их использования в процессе самостоятельной деятельности по 5-балльной шкале: 1 – не обращаюсь; 2 – обращаюсь очень редко; 3 – обращаюсь при необходимости; 4 – обращаюсь часто; 5 – обращаюсь систематически.

Как видно, по частоте обращения к источникам самостоятельной деятельности «лидирует» группа печатных литературных источников информации (книги, газеты, журналы и т.п.). Исключительно редко учащиеся обращались к использованию возможностей компьютерных телекоммуникаций по причине отсутствия компьютеров дома и недостаточностью времени использовать его в школе в послеурочное время.

Таблица 6

Частота обращения учащихся к источникам самостоятельной  
деятельности

№	Источники самостоятельной деятельности	Учащиеся
---	--	----------

1	2	3
1.	Книги (учебники, художественная, научно-популярная литература и т.п.)	4,46
2.	Различного рода методические материалы:	4,44
1	2	3
	пособия, разработки, рекомендации и др.)	
3.	Теле- и радиопередачи	2,11
4.	Кружки, факультативы	3,15
5.	Учебные кино- и видеоматериалы	2,15
6.	Учебные компьютерные программы и Интернет	1,12

Используя наиболее приемлемые источники самостоятельной деятельности, учащимся было предложено выполнить перечисленные выше задания. Для оценивания умения получать и использовать знания из источников самостоятельной деятельности использовалась трехуровневая шкала.

Анализ полученных данных позволяет сделать вывод, что практически все учащиеся способны составить конспект прочитанного материала, выделить главную мысль текста, составить план изложения материала, поставить вопросы к тексту. Остальные задания вызвали определенные затруднения.

Имели место случаи (8%,  $n = 90$ ), когда учащиеся при составлении плана изложения материала в качестве его пункта предлагали какое-либо предложение из его абзаца (чаще первое), не принимая во внимание его информационную нагрузку. Индивидуальные и групповые беседы показали, что формирование описанных и других навыков и умений самостоятельного познания в период школьной подготовки учащихся осуществлялось, но не носило систематического, целенаправленного характера.

Поскольку мы отметили выше, что компьютер в качестве источника самостоятельной деятельности получил низкий балл по частоте его использования, то, соответственно, умения добывать знания с его помощью у большинства учащихся старших классов не сформированы.

4.2. Определение умения самоорганизации и саморегуляции самостоятельной деятельности.

На наш взгляд, его возможно определить при реализации учащимися следующих заданий:

1. Сформулировать цель самостоятельной деятельности;
2. Спланировать работу по достижению цели самостоятельной деятельности;
3. Реализовать план на практике.

Учащиеся оценивали себя по трем уровням: ВУ – «могу», СУ – «могу, но не всегда», НУ – «не могу».

Таблица 7

Умение самоорганизации и саморегуляции самостоятельной деятельности старшеклассников

Задания	1			2			3		
Уровни	ВУ	СУ	НУ	ВУ	СУ	НУ	ВУ	СУ	НУ
90 чел.	21	47	22	15	22	53	8	73	9
100 %	23	53	24	17	24	59	9	81	10

Анализируя данные, мы выяснили, что лишь 21 % (n = 90) учащихся умеют четко формулировать цели самостоятельной деятельности. Это свидетельствует о том, что остальные учащиеся если и занимаются самостоятельной деятельностью, то делают это от случая к случаю. Причины этого мы видим в недостаточном представлении старшеклассников о сущности и принципах самостоятельной деятельности, предполагающих его систематический, спланированный и организованный во времени характер.

## 5. Определение готовности к самостоятельной деятельности

5.1. В качестве стандартной была выбрана трехбалльная шкала, так как большинство заданий предполагало трехуровневую систему оценки (ВУ – 3 балла, СУ – 2 балла, НУ – 1 балл).

Таблица 8

Готовность старшеклассников к самостоятельной деятельности

Готовность к самообразованию  (К) %  интервалы	Класс						Всего:	
	9		10		11			
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%		
0 – 20	4	18	15	31	5	28	22	24
21-40	12	52	14	29	4	22	32	36
41-60	4	17	9	18	7	39	20	22
61-80	1	4	10	20	2	11	13	14
81-100	2	9	1	2	-	-	3	4
Всего:	23	100	49	100	18	100	90	100

5.2. Определение максимального значения готовности к самостоятельной деятельности мы определили в 63 балла – 21 задание в трехбалльной шкале.

5.3. – 5.4. Готовность к самостоятельной деятельности респондентов в зависимости от класса, представлена в таблице 8.

5.5. – 5.7. Относительная готовность к самообразованию старшеклассников.

$K = 36,2 \pm 4,2 \%$  (погрешность определена для  $\gamma = 0,9$ ).



Анализируя представленные в таблице данные, возможно сформулировать нулевую гипотезу об отсутствии корреляционной зависимости между готовностью к самостоятельной деятельности учащихся и классом, в котором они учатся.

Таблица 9

Корреляция параметров «класс – готовность к самостоятельной деятельности» у старшеклассников

№	Класс	Количество	$\alpha$	t	$t_{кр}$	Нулевая гипотеза
1	9	23	0,1	1,6	1,72	Подтверждается
2	10	49	0,1	1,57	1,68	Подтверждается
3	11	18	0,1	1,68	1,75	Подтверждается

Полученные результаты (табл.9) подтверждают нулевую гипотезу – готовность к самостоятельной деятельности не зависит от класса и стечением времени сама по себе не возникает. Следовательно, готовность к самостоятельной деятельности необходимо формировать еще со средних классов общеобразовательной школы.

### 3.2. РЕЗУЛЬТАТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Результаты обучающего эксперимента, в соответствии с перечисленными этапами следующие:

1. Эксперимент проводился однократно на базе средних общеобразовательных школ г. Глазова №№ 4, 16, пп. Балезино и Октябрьский Глазовского района. Экспериментальные группы включали по 24 старшеклассника, контрольные группы по 23 старшеклассника.
2. Мы разработали серию заданий, включая спецкурс для учащихся «Готовность к самостоятельной деятельности» (прил. 5).
3. В соответствии с моделью дидактической системы формирования готовности к самостоятельной деятельности у старшеклассников (прил.6) мы определили, что подготовка учащихся к самостоятельной деятельности включает три этапа:  
Первый этап – подготовительный (ориентационно-мотивационный).  
Второй этап – основной, этап действия (реализационный).  
Третий этап – заключительный, обобщающий (оценочно-аналитический)  
[16; 17].

Исходя из этого, мы организовали руководство учебно-познавательной деятельностью учащихся в три этапа. На первом этапе ставилась цель – усиление мотивации обучения и самостоятельной деятельности, их общей ориентации на целостный педагогический процесс. При этом у школьников формировалось состояние неудовлетворенности имеющимися знаниями и умениями. На этом этапе в процессе изучения английского языка школьники учились использовать наиболее общие способы осуществления самостоятельной деятельности: работа с источниками, самоорганизация самостоятельной деятельности и др. В результате у старшеклассников появился познавательный интерес к знаниям, к процессу самостоятельного их поиска и применения, то есть положительная мотивация к самостоятельной деятельности. Параллельно формировались знания по курсу «английский язык» согласно школьной программе обучения.

Необходимо отметить, что на всех этапах процесса формирования готовности школьников к самостоятельной деятельности особое место принадлежало учету индивидуальных особенностей старшеклассников. Это, прежде всего, отражалось в подборе тех дидактических средств обучения, которые имеют ярко выраженную личностно-ориентированную направленность, так называемые активные методы обучения иностранному языку: метод проектов, обучающие компьютерные программы, создание портфеля достижений и других, рассмотренных нами в 3.1. Кроме того, после измерения уровня готовности старшеклассников к самостоятельной деятельности (проведения нами второго «среза») нами были выявлены недостатки использования дидактических средств обучения иностранному языку с некоторыми обучающимися, которые не усваивали предложенный материал. В связи с этим с ними была организована индивидуальная работа по устранению этих недостатков и, таким образом, у обучающихся сохранялась положительная мотивация к самостоятельной деятельности.

На втором этапе в процессе изучения английского языка происходило дальнейшее закрепление навыков самостоятельной деятельности на основе целостного педагогического процесса. Целью этапа было формирование содержательных и процессуальных компонентов самостоятельной деятельности. Характерной особенностью данного этапа подготовки школьников являлось развитие умений коллективной познавательной деятельности и выполнение заданий, предусматривающих индивидуально-групповые формы работы. Так, учащиеся в течение учебных занятий по иностранному языку работали по темам с использованием метода проектов. Основным учебником, по которому работают обучающиеся 9-11 классов, учебник английского языка П.В.Кузовлева. данный учебник содержит в себе большое количество заданий нацеленных на формирование у учащихся навыка самостоятельной деятельности с учетом их индивидуальных потребностей и склонностей. Кроме того, большое количество творческих заданий (включая и метод проектов), представленных в этом учебнике

стимулируют учащихся на поиск дополнительной информации из других источников, например, таких как газеты «English» и «Moscow News», журналы, теле- и радиопередачи и многие другие. Выполняя творческие задания в период обучающего эксперимента, учащимися создавались так называемые «портфели собственных достижений», куда старшеклассники вкладывали свои лучшие работы с комментарием, почему они считают их таковыми. Таким образом, помимо навыка самостоятельной деятельности у обучающихся формировалась адекватная самооценка, что также способствовало их личностному росту. Кроме того, во время выполнения заданий по материалам учебника каждым старшеклассником велся дневник, куда учителем фиксировались типичные ошибки и рекомендуемые виды упражнений, которые по мнению учителя помогут устранить эти ошибки в дальнейшем. Такой личностно-ориентированный подход посредством ведения дневника способствовал выстраиванию индивидуальной образовательной траектории обучающихся.

В ходе нашего экспериментального исследования старшеклассникам предлагалось использовать обучающие компьютерные программы по английскому языку, например, « Professor Higgins». Обучение по таким программам во внеурочное время вызвало высокую мотивацию у обучающихся к изучению иностранного языка. Удобство использования компьютерных программ в ходе самостоятельной деятельности обучающихся было неоспоримо, поскольку школьники без непосредственного участия учителя имели возможность выполнять задания и упражнения на развитие всех видов речевой деятельности, а также оценивать свои собственные достижения. Кроме того, необходимо отметить, что существенной положительной чертой обучения с помощью компьютерных программ давало школьникам возможность ориентироваться на собственный образовательный уровень и повышать свой уровень владения языком по разным видам деятельности.

Особое место при формировании готовности к самостоятельной деятельности у старшеклассников принадлежало методу проектов. Так, например, учащиеся 10 класса Октябрьской СОШ, работая по теме «Travelling» и создавая проект, имели возможность реализовать себя самостоятельно подбирая информацию, в том числе из Интернет. Кроме учебных и воспитательных задач учитель решал задачи профессиональной ориентации учащихся, способствовал развитию навыков социального поведения, знакомил их с работой органов управления района, работой музея, экскурсоводов и т.д. Организуя образовательную среду, учитель создавал для каждого возможность развития интеллектуальных, творческих способностей, развития эмоциональной сферы при совместной работе в группе, посещении местного музея, в ходе непосредственной работы над проектом, его презентации, осознании обучающимися своей роли в общем деле. Разрабатывая проект, учащиеся также осваивали различные социальные роли, как работая внутри группы, так и примеряя на себя различные роли во время экскурсий, опросов, получая определенный социальный опыт. Они также имели возможность быть включенными в языковую среду при поиске информации в Интернет, написании дневников проекта, презентации полученных результатов, при обсуждении проводимой после презентации на английском языке дискуссии. Формулируя тему и задачи проектов во время нашего экспериментального исследования, мы учитывали не только учебные задачи, но и потребности каждого обучающегося в овладении знаниями, умениями и навыками, обеспечивающие школьникам успешное продвижение во взрослой жизни, а также возможную профориентацию, удовлетворение и развитие познавательных потребностей старшеклассников. Использование метода проектов в процессе обучения средствами предмета «Английский язык» давал учителю колоссальные возможности для воспитания личности школьника, так как учитель мог осуществлять деятельностный характер обучения за счет сочетания разных режимов работы для реализации индивидуального подхода к обучению и воспитанию. Он имел возможность

путем организации образовательной среды и варьирования учебной нагрузки создать каждому ученику условия для возможного выбора предпочтительной деятельности, партнера и средства обучения. Разработка проекта позволяла вовлечь школьников в процесс формирования своего знания и умения, применять полученные знания в различных видах практической деятельности, самостоятельно планировать конечный продукт проекта и, кроме того, совместно с учителем строить индивидуальную самостоятельную образовательную траекторию на неделю, месяц, четверть и т.д. [15].

На третьем этапе происходило дальнейшее накопление и систематизация знаний по предмету. На данном этапе решались задачи развития и совершенствования всех компонентов технологии формирования готовности старшеклассников к самостоятельной деятельности (мотивационного, содержательного, процессуального). Старшеклассники овладевали знаниями и умениями по предмету, по корректировке целей и задач самостоятельной деятельности.

На разных этапах эксперимента были проведены соответствующие срезы. При проведении эксперимента использовался алгоритм, описанный в 2.3. При первом срезе использовался облегченный вариант, предусматривающий меньшее число заданий, чем на втором и третьем этапах.

Среди старшеклассников во время эксперимента проводился спецкурс «Готовность к самостоятельной деятельности», где на основе предложенного алгоритма, обучающиеся определяли уровни готовности к самостоятельной деятельности у себя, друг друга, изучая способы диагностики самостоятельной деятельности у школьников. Кроме того, в ходе проведения спецкурса школьникам давалось задание составить план самостоятельной деятельности (с учетом выявленных проблем целостного педагогического процесса) на год, четверть, месяц.

Таким образом, в результате изучения спецкурса старшеклассники обогатили и систематизировали собственные знания по основам

самостоятельной деятельности. В ходе занятий по английскому языку формировались и закреплялись умения и навыки самостоятельной деятельности. В целом спецкурс явился эффективным средством обучения старшеклассников основам самостоятельной деятельности [15; 16; 17].

Результаты «срезов» представлены в табл. 10, 11, 12.

Таблица 10

Готовность к самостоятельной деятельности в экспериментальной и контрольной группах

Компоненты готовности к самообразованию К %	Номер «среза»		
	1	2	3
	ЭГ / КГ	ЭГ / КГ	ЭГ / КГ
Мотивационный	21,7 / 22,4	39,3 / 23,5	58,6 / 25,6
Содержательный	16,7 / 23,72	60,7 / 30	64,3 / 39,7
Процессуальный	18,9 / 23,4	42,2 / 26,4	65,2 / 39
К± 2,2 / 2,3	19,1 / 23,2	47,4 / 27	62,7 / 34,8

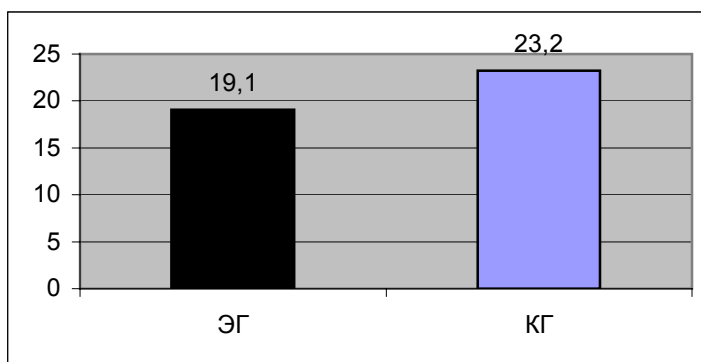


Рис. 4. Диаграмма готовности к самостоятельной деятельности старшеклассников экспериментальной и контрольной групп до использования технологии

Анализ результатов показывает, что контрольная группа в сравнении с экспериментальной первоначально характеризовалась более высокой относительной готовностью к самостоятельной деятельности, которая во время обучения школьников достигла значения 34,8 %.

Таблица 11

Готовность к самостоятельной деятельности старшекласников  
экспериментальной группы

Готовность к самостоятел ьной деятельност и (К) % интервалы	Номер «среза» экспериментальной группы					
	1		2		3	
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
0 -20	15	63	4	17	1	4
21 – 40	7	29	7	29	3	12
41 – 60	2	8	5	21	5	21
61 – 80	-	-	7	29	11	46
81 - 100	-	-	1	4	4	17
Всего:	24	100	24	100	24	100
К± 3,16 %	19,1		47,4		62,7	



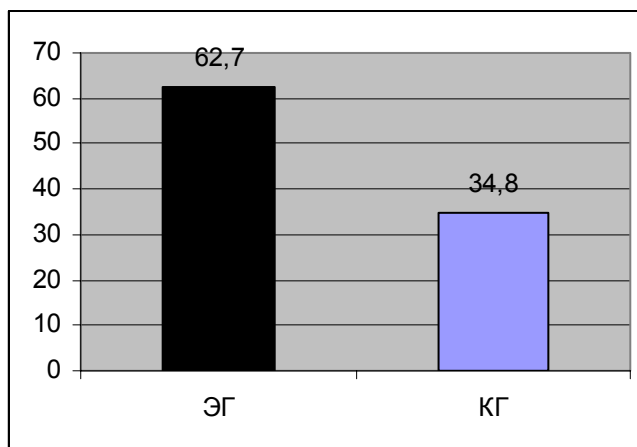


Рис. 5. Диаграмма готовности старшеклассников экспериментальной и контрольной групп после использования технологии

Как видно из табл. 10, 11, 12 и из рис. 4 и 5 у старшеклассников экспериментальных групп произошли существенные положительные изменения в значениях сформированности готовности к самостоятельной деятельности от 19,1 до 62,7. Разница в значениях составила 43,6 % при  $\max = 100\%$ . А в контрольных группах эта разница, соответственно – 11,6 %, от 23,2 до 34,8.

Мы сопоставили и статистически оценили по t-критерию процентные показатели качественной изменчивости к самостоятельной деятельности в данных группах. Если до обучающего эксперимента значимость различий в значениях готовности старшеклассников к самостоятельной деятельности контрольной и экспериментальной групп была не существенной, то после обучающего эксперимента эта разница оказалась статистически значимой на уровне  $p = 0,05$ .

Готовность к самостоятельной деятельности старшекласников  
контрольной группы

Готовность к самостоятел ьной деятельност и (К) % интервалы	Номер «среза» контрольной группы					
	1		2		3	
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
0 – 20	12	52	8	35	6	26
21 – 40	8	35	9	39	10	44
41 – 60	3	13	5	22	4	17
61 – 80	-	-	1	4	2	9
81 -100	-	-	-	-	1	4
Всего:	23	100	23	100	23	100
К±3,23 %	23,2		26,7		34,8	

Таким образом, на контрольном этапе эксперимента были получены данные, характеризующие положительные результаты реализации технологии, целесообразность и достаточную эффективность предлагаемой технологии формирования готовности старшекласников средних общеобразовательных школ к самостоятельной деятельности что, в конечном итоге, подтверждает выдвинутую в исследовании гипотезу.

### ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 3

1. Среди дидактических средств обучения иностранному языку, ведущее место в которых принадлежит развитию активности обучающихся, формированию у них готовности к самостоятельной деятельности, существуют как традиционные, так и нетрадиционные средства обучения. Среди традиционных наиболее популярны кружки, факультативы, клубы иностранного языка и др. новые технологии обучения, такие как метод проектов, обучение в сотрудничестве, дистанционное обучение в наибольшей степени обеспечивают обучающихся недостающей информацией, устраняют проблему недостаточного количества учебников, преподавателей, общения на иностранном языке, способствуют формированию адекватной самооценки школьников.

2. В результате анализа эмпирических данных мы выяснили, что, в целом, у старшеклассников отсутствуют достаточные знания о ЦПП, а также умения добывать знания из опыта и других источников и применять их в учебной деятельности. Относительная готовность старшеклассников –  $35,0 \pm 3,2$  % (погрешность определена для  $\gamma = 0,9$ ). Анализ полученных данных показывает, что большинство респондентов обладает относительной готовностью к самостоятельной деятельности в интервале 0 -40 % (при  $\max = 100\%$ ). Это подтверждает положение о том, что готовность к самостоятельной деятельности не определяется классом, в котором учится школьник, а основывается на специальной подготовке, которую он получает в школе.

3. Анализ содержания учебных программ по предмету «Английский язык» показал, что оно специально не ориентировано на ЦПП как объект деятельности учащегося и предмет самостоятельной деятельности. Предлагаемый учебный материал в основном связан только с содержательной стороной общеучебной подготовки учащегося, сконцентрированной вокруг предмета, а не объекта деятельности и не предусматривает подготовки старшеклассников к самостоятельной деятельности в целом и, что особенно важно для нас, на основе ЦПП.

Поэтому возникла необходимость разработки модели системы обучения старшеклассников самостоятельной деятельности.

4. Проведенное исследование содержательно раскрывает принцип сближения учебной и самостоятельной деятельности, послужившая основой разработки технологии формирования готовности старшеклассников к самостоятельной деятельности представляет собой чередование этапов, присущих любой деятельности: ориентационно-мотивационного, реализующего, оценочно-аналитического. Каждый этап имеет свои особенности и направлен на разрешение противоречий, возникающих в процессе формирования готовности к самостоятельной деятельности.

На обучающем этапе эксперимента в результате реализации технологии формирования готовности старшеклассников к самостоятельной деятельности мы получили данные, свидетельствующие об их эффективности. Разница в значениях сформированности готовности к самостоятельной деятельности в экспериментальных и контрольных группах после использования предлагаемой технологии явилась статистически значимой.

Теоретически обоснованная и практически апробированная технология формирования готовности старшеклассников к самостоятельной деятельности, ориентированная на ЦПП школы как объект деятельности обучающегося, способствовала повышению уровня готовности старшеклассников к самостоятельной деятельности.

В результате разработанное учебно-методическое обеспечение технологии формирования готовности старшеклассников к самостоятельной деятельности на основе ЦПП подтвердило свою дидактическую эффективность.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Проведенное нами исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Обучение на старшей ступени в отечественной общеобразовательной школе подразумевает переход к обучению по принципу профильной дифференциации. Однако введение массового профильного обучения в нашей стране может встретиться с определенными трудностями. Это, прежде всего, касается проблем организационного и социального характера в школах малого города, поселка и села. Малочисленность и взаимоудаленность школ обуславливают сложность реализации предлагаемых моделей (внутришкольной и сетевой). Однопрофильная и многопрофильная внутришкольная модель столкнется с трудностью доставки учащихся и мобильных лабораторий. Специфика школы малого города, поселка и села заключается в том, что отсутствие достаточных материально-технических ресурсов, опытных специалистов, программ не дают возможность организации большого количества профилей для выбора обучающихся.

2. В исследовании было сделано предположение о том, что именно самостоятельная деятельность, на наш взгляд, может послужить решением проблем, с которыми сталкиваются массовые школы при осуществлении идеи профильного обучения. Включение школьников в самостоятельную деятельность, формирование у них готовности к самостоятельной деятельности будет способствовать их личностному развитию, профессиональному росту в будущем и профильному самообразованию, под которым понимается самообразование, осуществляемое обучающимися в рамках профильного обучения.

3. Готовность к самостоятельной деятельности является системообразующим личностным свойством, лежащим в основе самообразования, и выражается в логико-психологической системе знаний о целостном педагогическом процессе, в способах самообразовательной деятельности, а также в потребности в совершенствовании системы знаний и

умений, в использовании их для познания и преобразования учебного процесса.

4. Технология формирования готовности старшекласников к самостоятельной деятельности при профильном обучении в общеобразовательной школе является эффективной, если:

- 1) выявлены педагогические условия формирования готовности обучающихся к самостоятельной деятельности при профильном обучении:
  - учет индивидуальных особенностей и усиление мотивации к учебной деятельности и непрерывному самосовершенствованию;
  - создание учебно-методической базы и подготовка учителей к использованию технологии формирования готовности старшекласников к самостоятельной деятельности при профильном обучении;
  - обеспечение направленности ряда дисциплин, а также заданий по учебным дисциплинам на самостоятельную деятельность и необходимость их ориентации на целостный педагогический процесс;
  - определение уровней готовности («начального», «промежуточного», «порогового») с использованием методики определения уровня готовности старшекласников к самостоятельной деятельности;
  - построение процесса формирования готовности старшекласников к самостоятельной деятельности по определенному алгоритму.
- 2) создана методика определения уровня готовности к самостоятельной деятельности у старших школьников;
- 3) разработан алгоритм формирования готовности старшекласников к самостоятельной деятельности при профильном обучении, который позволяет поэтапно готовить старшекласников к самостоятельной деятельности, учитывая их индивидуальные особенности, склонности и

дальнейшие профессиональные планы, а также ориентировать их в дальнейшем на непрерывное самообразование.

5. Проведенное нами исследование содержательно раскрывает принцип сближения учебной и самостоятельной деятельности, послуживший основой разработки технологии формирования готовности старшеклассников к самостоятельной деятельности и представляет собой чередование этапов, присущих любой деятельности: ориентационно-мотивационного, реализующего, оценочно-аналитического. Каждый этап имеет свои особенности и направлен на разрешение противоречий, возникающих в процессе формирования готовности к самообразованию. Данная технология основана на реализации индивидуального и дифференцированного подходов к процессу формирования готовности старшеклассников к самостоятельной деятельности.

В результате проведенного нами исследования мы получили данные, свидетельствующие об эффективности апробированной технологии формирования готовности старшеклассников к самостоятельной деятельности при профильном обучении.

4. Природа предмета «иностранный язык», где главной выступает функция общения, определяет специфику выбора средств обучения иностранному языку в условиях профильного самообразования. Наиболее популярными средствами обучения, формирующими самостоятельную активность учащихся по иностранному языку признаны факультативы, кружки, различная внеклассная работа по предмету. «Лидирующую» позицию занимают новые технологии обучения такие, как метод проектов, обучение в сотрудничестве, а также ставшее распространенным в последнее время дистанционное обучение.

Сопоставление результатов реализации технологии показало, что совершенствование организации самостоятельной деятельности, реализация индивидуального и дифференцированного подходов к процессу формирования готовности старшеклассников к самостоятельной

деятельности способствовали активизации формирования готовности школьников к самостоятельной деятельности и привели к росту количества обучающихся с высоким и средним уровнем готовности к самостоятельной деятельности.

Итоги реализации технологии в целом подтвердили выдвинутую гипотезу и научные положения диссертационного исследования и доказали результативность разработанной технологии формирования готовности старшеклассников к самостоятельной деятельности.

Вместе с тем, результаты диссертационной работы не исчерпывают всех аспектов рассматриваемой проблемы. В дальнейшем теоретическом обосновании и практической проверке нуждаются вопросы непрерывности формирования готовности старшеклассников к самостоятельной деятельности и самообразованию во взаимодействии с учреждениями среднего и высшего профессионального образования. Необходима конкретизация содержания самообразовательной деятельности старших школьников.



## ЛИТЕРАТУРА

1. Абакумова, И.В. Личностный смысл как педагогический фактор и его использование в учебном процессе [Текст]: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ И. В. Абакумова. - Ростов-на Дону, 1989. - 172 с. – Библиогр.: с.150-162.
2. Айзенберг, А.Я. Проблемы теории и практики самообразовательного чтения в России (2 пол. XVIII-XIX вв.) [Текст]: Автореф. дис. ... докт. пед наук: 13.00.01/ А. Я. Айзенберг. – М., 1981. – 34 с.
3. Айзерман, Л.С. Испытание доверием: Записки учителя [Текст]/ Л.С.Айзерман. – М.: Просвещение, 1991. – 189 с.
4. Акимова, М. К., Козлова, В. Г. Индивидуальность учащихся и индивидуальный подход [Текст]/ М.К.Акимова, В.Г.Козлова. - М.: Знание, 1992. - 80 с.
5. Алексеев, В.Е., Худайбергенов, А.П. Формирование профессиональных интересов учащихся [Текст]/ В.Е.Алексеев, А.П.Худайбергенов // Советская педагогика. – 1987. - №9. – С. 64-67.
6. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды [Текст]: В 2 т./ Б.Г.Ананьев. – Т.2. – М.: Педагогика, 1980. – 288 с.
7. Ангеловски, К. Учителя и инновации [Текст]/ К. Анкеловски. – М.: Педагогика, 1991. – 159 с.
8. Андреева, А. Д. Особенности отношения к учению у подростков и старших школьников [Текст]: Дис...канд. пед. наук: 13.00.01 / А.Д.Андреева. - М., 1989. - 160 с. – Библиогр.: с.145-157.
9. Антипова, Е.И. Ориентация учащихся на педагогическую профессию [Текст]/ Е.И.Антипова // Советская педагогика. – 1986. - №9. – С.38-42.
10. Антропова, М.В., Манке Г.Г. Дифференцированное обучение: педагогическая и физиолого-гигиеническая оценка [Текст]/ М.В.Антропова, Г.Г.Манке // Советская педагогика. – 1992. - № 9/10. – С.23-26.

- 11.Афанасьев, А.Е. Организационно-педагогические условия осуществления профильной дифференциации в школах крайнего Севера [Текст]: Дис....канд. пед. наук: 13.00.01/ А.Е.Афанасьев. – Якутск, 1999. - 200 с. – Библиогр.: с.178-190
12. Афанасьев, А.Е. Основы дифференциации обучения в сельской школе [Текст]/ А.Е.Афанасьев. – Якутск: Изд-во ЯГУ, 2005. – 136 с.
13. Афанасьев, А.Е. Самостоятельная работа студентов в университете (на примере курса педагогики) [Текст]/ А.Е.Афанасьев. – Якутск: Изд-во ЯГУ, 2005. – 68 с.
- 14.Афанасьев, Б.Г. Общество: системность, познание и управление [Текст]/ Б.Г.Афанасьев. – М.: Политиздат, 1981. – 382 с.
- 15.Афони́на, М.В. Документально-информационное обеспечение профильного самообразования старшеклассников средних школ // Вестник педагогического опыта. Вып.22. Глазов, Изд-во ГГПИ, 2003. – С.13-15.
- 16.Афони́на, М.В. Дистанционное обучение – средство формирования самообразовательной компетенции в условиях профильного образования // Современные технологии обучения иностранным языкам: сборник статей III Всероссийской научно-методической конференции. – Пенза, 2005. – С. 9-11.
- 17.Афони́на, М.В., Мирошниченко, А.А. Формирование готовности старшеклассников к самообразованию в условиях профильного обучения в сельских школах // Научное обозрение. Москва, Изд-во «Наука», 2006. - №1. – С.182 – 190 (0,5).
- 18.Бабанский, Ю.К. Проблемы эффективности педагогических исследований: (Дидактический аспект) [Текст]/ Ю.К.Бабанский. – М.: Педагогика, 1982. – С.192 –193.
- 19.Барсукова, И.Г. Пропедевтика самообразования в подготовке будущего учителя [Текст]: Учебное пособие к спецкурсу / И.Г.Барсукова. - Челябинск: ЧГПИ, 1982. – 100 с.

- 20.Белова, И.А., Французова, Л.Я., Французов, М.М. О проблемах профориентационной работы в школе [Текст]/ И.А. Белова, Л.Я. Французова, М.М. Французов // Социс. – 2000. - №5. – С.103-106.
- 21.Беспалько, В.П. Персонафицированное образование [Текст]/ В.П.Беспалько // Педагогика. – 1998. - №2. – С.12-17.
- 22.Беспалько, В.П. Программированное обучение (дидактические основы) [Текст]/ В.П.Беспалько. – М.: Высш. школа, 1989. – 300 с.
- 23.Беспалько, В.П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки студентов [Текст]/ В.П.Беспалько. – М.: Высш. шк., 1989. – 144 с.
- 24.Бим-Бад, Б.М., Петровский, А.В. Образование в контексте социализации [Текст]/ Б.М.Бим-Бад, А.В.Петровский // Педагогика. – 1996. – №1. – С. 3-8.
- 25.Блонский, П.П. Фуракция на втором концентре школы второй ступени [Текст]. – Избр. пед соч. / П.П.Блонский. – М., 1980. – С. 319-323.
- 26.Божович, Л. Л. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст]/ Л.Л.Божович.- М., 1987.- 464 с.
- 27.Болотова, Е.Л. Управление профильным обучением старшеклассников в процессе взаимодействия школы и педвуза [Текст]: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Е.Л.Болотова. - М., 1998.- 21 с.
- 28.Болтянский, В.Г., Глейзер, Г.Д. К проблеме дифференциации школьного математического образования [Текст]/ В.Г.Болтянский, Г.Д.Глейзер // Математика в школе. – 1998. – №3 – С. 9-11.
- 29.Бондаревский, В.Б. Воспитание интереса к знаниям и потребности к самообразованию [Текст]: Кн. для учителя / В.Б.Бондаревский. – М.: Просвещение, 1985. – 142 с.
- 30.Борисова, Е. М., Логинова Г. П. Индивидуальность и профессия [Текст]/ Е.М.Борисова, Г.П.Логинова. М.: Знание, 1991.- 80 с.
- 31.Борисов, П.П. Теория и практика совершенствования содержания образования и пути повышения качества знаний учащихся [Текст]: Дисс.

- ... д-ра пед. наук: 13.00.01/ П.П.Борисов.- Якутск. 2000. – 324 с. – Библиогр.: с.289-321.
- 32.Васильева, И.В. Особенности дистанционного обучения иностранным языкам [Текст]/ // Проблемы лингвистики и методики обучения иностранным языкам: Традиции и стратегии обновления / И.В.Васильева.- Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Державина, 2001. – 179 с.
- 33.Вендровская, Р.Б. Уроки дифференцированного обучения [Текст]/ Р.Б.Вендровская // Советская педагогика. – 1990. - №11. – С.78-86.
- 34.Веретенникова, Л.К., Шиврина, С.В. Профессиональное самоопределение учащихся в современной школе [Текст]/ Л.К.Веретенникова, С.В.Шиврина // Актуальные проблемы вузовской и школьной педагогики. Третьи Есиповские чтения. Тезисы докладов. - Глазов, 1988. – С.33-34.
- 35.Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе, контекстный подход [Текст]/ А.А.Вербицкий. – М.: Высш. шк., 1991. – 204 с.
- 36.Вернадский, В.И. Химическое строение биосферы Земли и ее окружения [Текст]/ В.И.Вернадский. – М., 1990.
- 37.Вильчинский, Е.Я. Познание и практика в структуре деятельности [Текст]/ Е.Я.Вильчинский. – Рига: Знание, 1988. – 200 с.
- 38.Владиславлев, А.П. Дифференциация обучения в средней общеобразовательной школе [Текст]/ А.П.Владиславлев. – М.: Просвещение, 1999. – 200 с.
- 39.Воронина, С.А. Формирование интереса к учительской деятельности у учащихся педагогических классов [Текст]: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ С.А.Воронина. – Тула, 1991.- 200 с. – Библиогр.: с.174-189.
- 40.Воронова, Т.А. Формирование у студентов готовности к педагогическому самообразованию в условиях университета [Текст]: Дис. ... канд пед наук: 13.00.01/ Т.А.Воронова. – Л., 1986. – 283 с. – Библиогр.: с.200-223.
- 41.Воскресенская, Н.М. Дифференциация обучения в школах Англии [Текст]/ Н.М.Воскресенская // Сов. Педагогика. – 1988. - №12. – С. 118-123.

- 42.Выготский, Л.С. Проблемы развития психики [Текст]/ Л.С.Выготский / Под ред. А.М.Матюшкина // Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т.3. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
- 43.Герасимов, И.Г. Структура научного исследования (Философский анализ познавательной деятельности в науке) [Текст]/ И.Г.Герасимов. – М.: Мысль, 1985. – 217 с.
- 44.Гершунский, Б.С. Педагогическая наука в условиях непрерывного образования [Текст]/ Б.С.Гершунский // Советская педагогика. – 1987.- №7. – С. 9-11.
- 45.Гершунский, Б. С. Программа научно-методологического обеспечения образования в России [Текст]/ Б.С.Гершунский. – М.: Совершенство, 1998. – 108 с.
- 46.Гильбух, Ю.З. Уроки дифференциации обучения в отечественной педагогике [Текст]/ Ю.З.Гильбух // Советская педагогика. – 1994. - №5. – С. 80-83.
- 47.Глас, Дж., Стендли, Дж. Статистические методы в педагогике и психологии [Текст]/ Дж.Глас, Дж.Стендли. – М.: Прогресс, 1990. – 495 с.
- 48.Гончаров, Н.К. Еще раз о дифференциации в старших классах общеобразовательной школы [Текст]/ Н.К.Гончаров // Советская педагогика. – 1989. - №2. – С.25-31.
- 49.Горлова, Т.А. Воспитательные возможности педагогических классов по формированию качеств педагога [Текст]: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Т.А.Горлова. – Москва, 1994. – 210 с. – Библиогр.: с.175-196.
- 50.Громцева, А.К. Формирование у школьников готовности к самообразованию [Текст]/ А.К.Гроомцева. – М.: Просвещение, 1983. – 144 с.
- 51.Гузеев, В. В. Образовательная технология: от приема до философии [Текст]/ В.В. Гузеев ; Отв. ред. М.А.Ушакова . – М.: Сентябрь, 1996. – 112 с.

- 52.Гузеев, В.В. Профильная дифференциация и учебный план средней школы [Текст]/ В.В.Гузеев // Директор школы. – 1993. - №2. – С. 42-47.
- 53.Гумилев, Л.Н. Этногенез и биосфера Земли [Текст]/ Л.Н.Гумилев / Свод №3. Международный альманах / Сост. Н.В. Гумилева; Пред., коммент., общ. ред., карты А.И. Курчки. – М.: Танаис ДИ-ДИК, 1994. – 544 с.
- 54.Гусинский, Э. Образование личности: Пособие для преподавателей [Текст]/ Э.Гусинский. - М.: Интерпракс, 1994. – 134 с.
- 55.Даринский, А.В. Непрерывное образование [Текст]/ А.В.Даринский //Советская педагогика. – 1990. – №1. – С.16-25.
- 56.Дейв, Р.Х. Отражение и информация [Текст]/ Р.Х.Дейв. – М.: Мысль, 1989. – 230 с.
- 57.Дьяченко, М.И., Кандыбович, Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности [Текст]/ М.И.Дьяченко, Л.А.Кандыбович. – Минск: Изд-во БГУ. 1985. – 175 с.
- 58.Есипов, Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках [Текст]/ Б.П.Есипов. – М.: Учпедгиз, 1989. – 239 с.
- 59.Загвязинский, В. И. Учитель как исследователь [Текст]/ В.И.Загвязинский. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
- 60.Закон Российской Федерации об образовании [Текст]// Учительская газета 1996, 27 января.
- 61.Зарубежный опыт реформ в образовании. Официальные документы в образовании [Текст].- Москва, Издательский дом «Частная школа». – 2002, №2. – 103 с.
- 62.Зеличенко, В.М., Гаврилов, С.П. Естественнонаучная картина мира в новой концепции содержания образования [Текст]/ В.М.Зеличенко, С.П.Гаврилов // Образование и наука на пороге третьего тысячелетия. Новосибирск: Изд-во института археологии и этнографии СОРАХН, 1995. С.133-136.
- 63.Зимняя, И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе [Текст]/ И.А.Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.

- 64.Зубайдов, У.А. Теоретико-педагогические основы дифференцированного обучения в школах республики Таджикистан [Текст]: Автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01/ У.А.Зубайдов. – Душанбе, 1999. – 48 с.
- 65.Иванова, Н.Д. Опыт приобщения учащихся старших классов к работе по самообразованию [Текст]: Дис. ... канд. пед наук: 13.00.01/ Н.Д.Иванова. – Алма-Ата, 1989. – 164 с. – Библиогр.: с.145-158.
- 66.Иванов, Ю.И. Дифференцированное обучение [Текст]/ Ю.И.Иванов // Дифференциация как система. – М.: Новая шк., 1992. – Ч.1. – С. 53-56.
- 67.Ивошина, Т.Н. Проектирование индивидуальных образовательных программ: Образование XXI века: Достижения и перспективы [Текст]/ Т.Н.Ивошина / Междун. Сб. теоретических, методических и практических работ по проблемам образования. Рига, 2002. – С. 140-142.
- 68.История педагогики. Ч. 2. С XVII в. до середины XX в. [Текст]/: Учебное пособие для педагогических университетов / Под ред. Академика РАО А. И. Пискунова. – М.: ТЦ «Сфера», 1997. - 304 с.
- 69.Казакина, М.Г. Право выбора в американской школе [Текст]/ М.Г.Казакина // Педагогика.- 1998. - №4. – С.108-109.
- 70.Казаринов, А. С. Мирошниченко, А. А. Прагматическая структурна учебного материала [Текст]/ А.С.Казаринов, А.А.Мирошниченко// Актуальные проблемы школьной и вузовской педагогики: Вторые Есиповские чтения: Тезисы докладов. – Глазов, 1996. – С. 58-59.
- 71.Калашникова, Н.Г. Теоретические основы повышения квалификации учителей начальных классов в области теории и практики формирования у школьников умений учебной деятельности [Текст]/ Н.Г.Калашникова: Монография. – Барнаул: АКИПКРО, 2001. – 320 с.
- 72.Каспржак, А.Г. Педагогическая гимназия [Текст]/ А.Г.Каспржак. – М.: Просвещение, 1992. – 112 с.
- 73.Козиев, В.Н. Самообразование и самооценка учителя [Текст]/ В.Н.Козиев // Психологические проблемы самообразования учителя. – М., 1986. – С. 19-27.

74. Кон, И. С. Психология ранней юности [Текст]/ И.С.Кон: Книга для учителя. - М.: Просвещение, 1989. - 255 с.
75. Контроль в обучении иностранным языкам в средней школе [Текст]: Кн. для учителя: Из опыта работы/ Ред. – сост. В.А.Слободчиков. – М.: Просвещение, 1986. – 111 с.
76. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года [Текст]. Официальные документы в образовании. Москва, Издательский дом «Частная школа». – 2002, №4. – 103 с.
77. Копнин, П.Н. Диалектика как логика и теория познания (опыт логико-психологического исследования) [Текст]/ П.Н.Копнин. – М.: Наука, 1983. – 323 с.
78. Копылова, В.В. Методика проектной работы на уроках английского языка [Текст]/ В.В.Копылова: Методическое пособие. – М.: Дрофа, 2003. – 96 с.
79. Коряковцева, Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык [Текст]/ Н.Ф.Коряковцева: Пособие для учителей. – М.: АРКИ, 2002. – 176 с.
80. Костюк, Г.С. Педагогическое предвидение [Текст]/ Г.С.Костюк. – М.: Знание, 1987. – 77 с.
81. Крупская, Н.К. О самообразовании [Текст]/ Н.К.Крупская. – М.: Просвещение, 1990. – 83 с.
82. Крылова, Н. Проектная деятельность школьника как принцип организации и реорганизации образования [Текст]/ Н.Крылова // Народное образование. – 2005. - №2. – С.115.
83. Куган, Б.Р. Профильное образование: региональный подход [Текст]/ Б.Р. Куган // Народное образование. – 2002. - №2. – С. 61-67.
84. Кузьмина, Н.В. Очерки психологии труда учителя [Текст]/ Н.В.Кузьмина. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1987. – 283 с.
85. Кулюткин, Ю.Н. Исследование познавательной деятельности учащихся вечерних школ: самоорганизация познавательной активности личности



- как основа готовности к самообразованию [Текст]/ Ю.Н.Кулюткин. – М.: педагогика, 1977. – 152 с.
- 86.Кулюткин, Ю.Н., Сухобская, Г.С. Психология обучения взрослых [Текст]/ Ю.Н.Кулюткин, Г.С.Сухобская. – М.: Просвещение, 1985. – 128 с.
- 87.Кумарин, В.В. Педагогика стандартности или почему детям плохо в школе / педагогическое расследование [Текст]/ В.В.Кумарин. – М.: Ассоциация независимых педагогов, 1996. – 64 с.
- 88.Лазарев, В.А. Профильные школы: воспитание талантов [Текст]/ В.А.Лазарев// Педагогика. – 1990. - №6. – С. 15-18.
- 89.Лекторский, В.Н. Субъект, объект, познание [Текст]/ В.Н.Лекторский. – М.: Наука, 1980. – 359 с.
- 90.Леонтьев, А.Н. Деятельность, сознание, личность [Текст]/ А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. - 304 с.
- 91.Ленгвинас, В-Р.П. Формирование профессиональной направленности учащихся 9-11 классов в системе дифференцированного образования [Текст]: Автореф. ... канд. пед. наук:13.00.01/ В-Р.П.Ленгвинас. – Вильнюс, 1982. – 18 с.
- 92.Лихачев, Б.Г. Педагогика: Курс лекций [Текст]/ Б.Г.Лихачев. – М.: Просвещение, 1992. – 528 с.
- 93.Манукян, М.Н. Дидактические основы формирование положительного личностного отношения учащихся к учебной деятельности [Текст]: Автореф. дис. ... канд. пед. наук.:13.00.01/ М.Н.Манукян. - Ереван, 1989. 16 с.
- 94.Маркова, А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте [Текст]/ А.К.Маркова. – М.: Просвещение, 1983. – 75 с.
- 95.Маркс, К. Капитал [Текст]. Т1 // К.Маркс, Ф.Энгельс. Сочинения. –2-е изд. – Т.23. – 907 с.
- 96.Материалы научно-практической конференции «Актуальные проблемы преподавания иностранного языка на неязыковых факультетах высших и

- средних специальных учебных заведений» [Текст], Удм. гос ун-т. Фак. проф. иностр. ин-та. – Ижевск, 2002. – 112 с.
97. Матюшкин, А.М. Психологические проблемы готовности к самообразованию [Текст]/ А.М.Матюшкин // Психолого-педагогические проблемы непрерывного образования: Материалы симпозиума. – М.: НИИ СИМО, 1980. – С. 28-31.
98. Машарова, Т. В. Русских, Н. Б. Дифференцированное обучение как одно из условий формирования положительной мотивации учащихся [Текст]/ Т.В.Машарова, Н.Б.Русских // Актуальные проблемы школьной и вузовской педагогики: Вторые Есиповские чтения: Тезисы докладов. – Глазов, 1996. – С. 66.
99. Мельников, М.А. Связь обучения с трудом в средней школе с дифференцированным обучением [Текст]/ М.А.Мельников. – М., 1992. – 244 с.
100. Методика обучения иностранным языкам в средней школе [Текст]: Учебник / Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролюбов А.А. и др. – М.: Высш. школа. – 1982. - 373 с.
101. Методические рекомендации по организации учащихся 9-11 классов общеобразовательной школы с ориентацией на педагогические профессии [Текст]. – Л.: Изд-во ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1987. – 46 с.
102. Мирошниченко, А. А. Параметры личностно-ориентированного конструирования учебной информации [Текст]/ А.А.Мирошниченко // Актуальные проблемы школьной и вузовской педагогики: Тезисы докладов региональной научно-практической конференции «Четвертые Есиповские чтения».- Глазов, 2001. – С. 66-67.
103. Мирошниченко, А.А. Информационно-семантическое структурирование учебного материала [Текст]: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ А.А.Мирошниченко. – Ижевск, 1995. – 22 с.

104. Мирошниченко, А.А. Предметная область экспертной когнитивно-педагогической системы [Текст]/ А.А.Мирошниченко. – Глазов, 1997. – 62 с.
105. Мирошниченко, А.А. Теория и технология конструирования профессионально-интегрированных структур учебных элементов [Текст]: Дис. ... док-ра пед. наук: 13.00.01/ А.А.Мирошниченко. – Ижевск, 1999. – 418 с.
106. Мирошниченко, А.А., Пайвина, Е.Ю. Лекции и указания к семинарским занятиям по курсу «Содержание профильного обучения: дифференциация и интеграция» [Текст]/ АА.Мирошниченко, Е.Ю.Пайвина. – Глазов: ГГПИ, 2001. – 100 с.
107. Монахов, В.М., Орлов, В.А., Фирсов, В.В. Дифференциация обучения в средней школе [Текст]/ В.М.Монахов, В.А.Орлов, В.В.Фирсов // Советская педагогика. – 1990. – №8. – С. 42-47.
108. Мудрик, А. В. Современный старшеклассник проблемы самоопределения [Текст]/ А.В.Мудрик.- М.: Знание, 1991. - 64 с.
109. Мясникова, Л.О. Педагогический лицей: особенности и основные принципы [Текст]/ Л.О. Мясникова // Директор школы. – 1994. – №4. – С. 67-71.
110. Наумченко, И.Л. Самообразование будущего учителя [Текст]/ И.Л.Наумченко. – Саранск: Мордгиз, 1974. – 262 с.
111. Нечаев, Н.Н. К проблеме дифференциации школьного математического образования [Текст] / Н.Н.Нечаев // Математика в школе. – 1998. - №3. – С. 9-11.
112. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст]: Учеб. Пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С.Полат, М.Ю.Бухаркина, М.В.Моисеева, А.Е.Петров; Под ред. Е.С.Полат. М.: Издательский центр «Академия», 1999.

113. Об утверждении концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования [Текст]// Народное образование. – 2002. - №9.- С.3-11.
114. Общая методика обучения иностранным языкам [Текст]: Хрестоматия / Сост. Леонтьев А.А. (Методика и психология обучения иностранным языкам). – М.: Рус. яз., 1991. – 360 с.
115. Осмоловская, И.М. Организация дифференцированного обучения в современной общеобразовательной школе [Текст]/ И.М.Осмоловская. – М.: «МОДЭК», 1998. – 160 с.
116. Осухова, Н.Г. Гуманистические ориентации учителя. Пересмотр целей и поиск технологий [Текст]/ Н.Г.Осухова // Вестник высшей школы. 1991.- №12. - С.30-33.
117. Пацукова, Т.Н. Педагогическое самообразование: проблемы подготовки студентов[Текст]/ Т.Н.Пацукова / Глазов. гос пед. ин-т. Глазов, 2002. – 56 с.
118. Пайвина, Е. Ю. Конструирование профильно-интегрированных структур учебных элементов [Текст]: Дис. ...канд. пед наук: 13.00.01./ Е.Ю.Пайвина.- Глазов, 2002. - 168 с. – Библиогр.: с.126-143.
119. Педагогика: Учеб. пособие для студентов педвузов [Текст] / Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с.
120. Пидкасистый, П.Н. Проблема самообразования в педагогической теории [Текст]/ П.Н.Пидкасистый // Развитие у школьников стремления к самообразованию. – Волгоград: ВГПИ, 1983. – 124 с.
121. Платонов, К.К. Система психологии и теория отражения [Текст]/ К.К.Платонов. – М.: Наука, 1982. – 309 с.
122. Подласый, И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. Пед. Вузов [Текст]/ И.П.Подласый: В 2 кн. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 2: Процесс воспитания. – 256 с.

123. Подымова, Л.С. Теоретические основы подготовки учителя к инновационной деятельности [Текст]: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01./ Л.С.Подымова.- М., 1996.- 218 с.- Библиогр.: с.186-204.
124. Пономарчук, В. А., Толстых, А. В. Среднее образование: две критические точки современной школы [Текст]/ В.А.Пономарчук, А.В.Толстых // Социс., 1994.- №12.
125. Попков, В.А. Дифференцированное обучение и формирование профессиональной элиты [Текст]/ В.А.Попков // Педагогика. – 1998. – №1. – С. 40 - 44.
126. Поташник, М.М. Школа разноуровневого и разнонаправленного обучения [Текст]/ М.М.Поташник // Педагогика. – 1995. – №6. – С. 3-11.
127. Прихожан, А. М., Тостых, Н. Н. Подросток в учебнике и в жизни [Текст]/ А.М.Прихожан, Н.Н.Тостых.- М.: Знание, 1990. - 80 с.
128. Профильная школа: розы и шипы [Текст]: Статьи // Учительская газета. – 2002. – 2 апр. (№14). –С. 8-9.
129. Психолого-педагогические основы непрерывного образования [Текст]: Межвузовский сб. научных трудов. - Кемерово, 1992.- 87 с.
130. Пшебильский, П.Г. Сущность и основные принципы педагогического самообразования [Текст]/ П.Г.Пшебильский // Содержание и методика самообразования педагогов-воспитателей: Сб. науч. тр. / АПН СССР, НИИ ООВ, 1984. – С. 4-8.
131. Райский, Б.Ф. Выявление и учет сдвигов в формировании у учащихся готовности к самообразованию [Текст]/ Б.Ф.Райский. – Волгоград: ВГПИ, 1987.
132. Региональный центр непрерывного образования Кемеровского гос. ун-та [Текст]/ Ю. А. Захаров, Н. Э. Касаткина и др. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2001. – 276 с.
133. Рендакова, Е.М. Подготовка учащихся профильных педагогических классов к выбору учительской профессии [Текст]: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Е.М.Рендакова. – Курган, 1996. – 223 с. – Библиогр.: с.189-201.

134. Рогова, Г.В. Повышение роли учебно-методической литературы в развитии умений и навыков учебной деятельности школьников (на примере изучения иностранных языков) [Текст]/ Г.В.Рогова: Материалы VI пленума Ученого методического Совета при Министерстве просвещения СССР. – М.: Педагогика, 1984. – С. 42-59.
135. Рональд де Гроот. Дифференциация в образовании [Текст]/ Рональд де Гроот // Директор школы. – 1994. - №5. – С.12-18.
136. Рубакин, Н.А. Как заниматься самообразованием [Текст]/ Н.А.Рубакин. – М.: Советская Россия, 1992. – 127 с.
137. Рубинштейн, С.Л. Принцип творческой самодеятельности (К философским основам современной педагогики) [Текст]/ С.Л.Рубинштейн// Вопросы психологии. – 1986. - №4. – С. 101-108.
138. Рудзитис, Г.Е. Система подготовки учащихся общеобразовательных и вечерних сменных школ к самообразованию [Текст]: Автореф. дис. ... канд пед. наук: 13.00.01/ Г.Е.Рудзитис. – М., 1991. – 45 с.
139. Руководство самообразованием школьников [Текст]/ Сост. Б.Ф.Райский, М.Н.Скаткин. – М.: Просвещение, 1983. – 144 с.
140. Руткевич, М. Н. Социальная ориентация выпускников средней школы [Текст]/ М.Н.Руткевич// Социс. 1994. - №12.
141. Савина, Н.Г. Личностный подход при дифференцированном обучении (на материале географии) [Текст]: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Н.Г.Савина.- Минск, 1994. - 186 с. – Библиогр.: с. 152-174.
142. Савина, С.Н. Внеклассная работа по иностранным языкам в средней школе [Текст]/ С.Н.Савина. – М.: Просвещение, 1991. – 160 с.
143. Сартан, Г.Н. Развитие педагогических способностей у учащихся педагогических классов [Текст]: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Г.Н.Сартан. – Москва, 1986. – 245 с. – Библиогр.: с. 213-230.
144. Селиванова, Н.Л. Экспериментальная программа по педагогике и психологии для педагогических классов 2-годичной подготовки [Текст]/ Н.Л.Селиванова. – М., 1993. – 29 с.

145. Семин, Ю.Н. Интеграция содержания инженерного образования: дидактический аспект [Текст]/ Ю.Н.Семин. – Ижевск: Изд-во ИжГТУ, 2000. – 140 с.
146. Сериков, В.В. Личностно-ориентированное образование [Текст]/ В.В.Сериков // Педагогика.1994.- №5. - С. 16-21.
147. Сериков, В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии [Текст]/ В.В.Сериков. - Волгоград: Перемена, 1994. - 152 с.
148. Сериков, Г.Н. Педагогические основы совершенствования управления самообразованием студентов [Текст]: Автореф. дис. ... канд пед наук: 13.00.01/ Г.Н.Сериков. – Тбилиси, 1989. – 36 с.
149. Симанова, Т.Н. Самообразование как фактор профессионального становления молодого учителя [Текст]/ Т.Н.Симанова // Руководство профессиональным становлением молодого учителя. – М.: АПН, 1985. – С. 66-67.
150. Сиротюк, А. Природосообразность обучения: дифференцированный или холистический подходы? [Текст]/ А.Сиротюк// Народное образование. – 2005. - №1. – С.117-120.
151. Скаткин, М.Н. О важнейших направлениях дидактических исследований [Текст]/ М.Н.Скаткин// Народное образование. – 1989. - №3. – С. 19-27.
152. Сластенин, В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки [Текст]/ В.А.Сластенин. – М.: Просвещение. 1986. – 152 с.
153. Смирнова, Н.В. Школьный компонент содержания образования как фактор самоопределения ученика и учителя [Текст]: Дис. ... канд пед наук: 13.00.01/ Н.В.Смирнова. – Иваново, 1998. – 205 с. – Библиогр.: с.183-200.
154. Смирнова, Р.А. Формирование у будущего учителя умения реконструировать знания [Текст]: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Р.А.Смирнова. – Л., 1985. – 16 с.

155. Социологический мониторинг профориентации, предпрофильной подготовки и профильного обучения. [Текст]: Коллектив авторов/ под ред. Н.Н.Захарова: Монография. – Пермь: НОУ СОШ – «Европейская школа «EX PROFESSOR» с углубленным изучение социально-гуманитарных предметов», 2004. – 158 с.
156. Степанов, Е., Алексеева, Н. Развитие индивидуальности как предмет воспитательной деятельности [Текст]/ Е.Степанов, Н.Алексеева // Научно-методический журнал «Воспитание школьников». – 2004. - №10. – С.2-6.
157. Суходольский, Г.В. Основы психологической теории деятельности [Текст]/ Г.В.Суходольский. – Л.: ЛГУ, 1988. – 166 с.
158. Теория и практика формирования профессионального самоопределения молодежи в условиях непрерывного образования (на примере деятельности КемГУ) [Текст] / Захаров Ю. А., Касаткина Н. Э. и др. – Кемерово: Кузбассвуиздат, 1996. – 160 с.
159. Типовое положение о педагогических классах средней общеобразовательной школы [Текст]: Приложение к приказу министерства народного образования РСФСР от 20.09. 89 г., №335.
160. Трофимова, Г.С. Педагогические основы обучения иностранным языкам (предметная дидактика) [Текст]/ Г.С.Трофимова: Монография. Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет», 1999. - 282 с.
161. Узнадзе, Д.Н. Психологические исследования [Текст]/ Д.Н.Узнадзе. – М.: Наука, 1988. – 451 с.
162. Унт, И.Э. Дифференциация и индивидуализация обучения [Текст]/ И.Э.Унт. – М.: Педагогика, 1990. – 192 с.
163. Утехина, А.Н. Иностранный язык в дошкольном возрасте: теория и практика [Текст]/ А.Н.Утехина.- Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет», 2000. – 247 с.
164. Утехина, А.Н., Ажмякова, Н.Н. Межкультурное воспитание младших школьников в процессе обучения иностранному языку: Монография.



- [Текст]/ А.Н.Утехина, Н.Н.Ажмякова. - Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет», 2004. – 158 с.
165. Учебные стандарты школ России. Государственные стандарты начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования [Текст]. Кн. 2. Математика. Естественнонаучные дисциплины / Под ред. В.С. Леднева, Н.Д. Никандрова, М.Н. Лазутовой. – М.: «ТЦ Сфера», «Прометей», 1998. – 336 с.
166. Филатова, Л.О. Развитие преемственности школьного и вузовского образования в условиях введения профильного обучения в старшем звене средней школы [Текст]/ Л.О.Филатова: Монография. Лаборатория базы знаний, 2005. – 130 с.
167. Формирование личности старшеклассников [Текст]/ Под ред. И. В. Дубровиной. - М.: Педагогика, 1998. - 168 с.
168. Франкл, В. Человек в поисках смысла [Текст]/ В.Франкл: Сборник: пер. с англ. и нем. / Общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева; вст. ст. Д.А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
169. Харламов, И.Ф. Педагогика [Текст]/ И.Ф.Харламов: Учебн. Пособие. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрист, 1997. - 512 с.
170. Харунжев, А.А. Дистанционное образование: проблемы, решения, перспективы [Текст]/ А.А.Харунжев // Проблемы школьной и вузовской педагогики: тезисы докладов региональной научно-практической конференции «Четвертые Есиповские чтения». - Глазов, 2001. - С. 72-73.
171. Хмель, Н.Д. Теоретические основы профессиональной подготовки учителя [Текст]: Дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01/ Н.Д.Хмель. – Москва: 1986. – 243 с. – Библиогр.: с.205-230.
172. Черепанов, В.С. Экспертные методы в педагогике [Текст]/ В.С.Черепанов: Учеб. пособие. – Пермь: Изд-во Пермского пединститута, 1988. – 84 с.
173. Чистякова, В.А. Организационно-педагогические условия дифференцированного обучения специализированных классов [Текст]:

- Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01/ В.А.Чистякова. – Томск, 1996. – 182 с. – Библиогр.: с.156-170.
174. Чурекова, Т. М. Непрерывное образование и развитие личности в системе инновационных учебных заведений [Текст]/ Т. М. Чурекова. Под ред. Н. Э. Касаткиной; М-во образования РФ, Кемеровский гос. ун-т. – Кемерово: Кузбассвуиздат, 2001. – 263 с.
175. Шакуров, В. С. Творческий рост педагога [Текст]/ В.С.Шакуров. – М.: Знание, 1985. – 80 с.
176. Шахмаев, Н.М. Дифференциация обучения в средней общеобразовательной школе [Текст]/ Н.М.Шахмаев // Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики: Учеб. пособие для слушателей ФПК, директоров общеобразоват. школ и в качестве учеб. пособия по спецкурсу для студентов пед ин-тов / Под ред. М.Н. Скаткина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1982. – С. 169- 296.
177. Шайков, Ю.В. О концептуальных основаниях изучения и регулирования самообразования профессионала [Текст]/ Ю.В.Шайков// Взаимосвязь школьного и внешкольного образования взрослых. – Л.: НИИ ООВ, 1984. – С. 24-26.
178. Швырев, В.С. Научное познание как деятельность [Текст]/. В.С.Швырев – М.: Политиздат, 1984. – 257 с.
179. Шуберт, Е.Ю. Формирование готовности будущего учителя физкультуры к профессиональному самообразованию [Текст]: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Е.Ю.Шуберт. – Алма-Ата, 1995. – 257 с. – Библиогр.: с.204-237.
180. Юркевич, В.С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность [Текст]/ В.С.Юркевич: Кн. Для родителей и учителей. – М.: Просвещение, Учебная литература, 1996. – 136 с.
181. Юсуфбекова, Н.Р. Общие основы педагогической инноватики [Текст]/ Н.Р.Юсуфбекова. – Москва, 1991. – 123 с.

182. Якиманская, И.С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников [Текст]/ И.С.Якиманская // Вопросы психологии. 1994. - №2. - С.64-77.
183. Якиманская, И.С. Дифференцированное обучение: «внешние» и «внутренние» формы [Текст]/ И.С. Якиманская // Директор школы. 1995.- №3. - С. 39-41.
184. Якиманская, И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения [Текст]/ И.С.Якиманская // Вопросы психологии. 1995. - №2. - С. 31-42.
185. Якиманская, И.С., Юдашкина, Н.И. Особенности познавательных интересов старшеклассников в условиях дифференцированного обучения [Текст]/ И.С.Якиманская, Н.И.Юдашкина // Вопросы психологии. 1989.- №3. - С.32-39.
186. Якунин, В.А. Современные методы обучения в высшей школе [Текст]/ В.А.Якунин: Учеб. пособие. – Ленинград. – 1991. – 114 с.
187. Ямбург, Е.А. Школа для всех: Адаптивная модель. (Теоретические основы и практическая реализация) [Текст]/ Е.А.Ямбург. – М., 1996. - 352 с.
188. Ященко, М. М. Проблемы воздействия сложных ситуаций на процесс формирования нравственного аспекта опыта старшеклассников [Текст]: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ М.М.Ященко. М., 1969 - 31 с.
189. Apple, M. Cultural politics and education [Text]. / M. Apple. - New York: Teachers college Press, 2004 - 23 p.
190. Benson, A. Pedagogy and policy in the age of the wired professor [Text] / A. Benson // Technological Horizons in education. – 1999. – Volume 27. - №4. – p.21
191. Brookfield, S. Becoming a critically reflective teacher [Text]/ S. Brookfield. – San-Francisco: Jossey-Bass, 2000. – p.113.

192. Cuttance, P. and Ecob, R. Structural modeling by example. Application in Educational, Behavioral, and Social Research [Text]/ P. Cuttance and R. Ecob.- Cambridge University Press, 2001.
193. Crook, S. What is a name? [Text]/ S. Crook. – London: Chapman & Hall, 2000. – p.61
194. Dolence, M. Transforming higher education [Text]/ M. Dolence. – New York: Hall PRESS, 2000. – P. 108
195. Dudley, J. and Vidovich, L. The politics of education: Commonwealth Schools Policy 1973-1995 [Text] / J. Dudley and L. Vidovich. – Melbourn: ACER, 1995. – 145 p.
196. Fried-Booth, D.L. Project Work. Oxford: Oxford University Press [Text]/ D.L. Fried-Booth. - 2002. – 156 p.
197. Goertz, J. Ethnography and qualitative design in educational research [Text]/ J. Goertz. - Orlando, FL: Academic Press, 2000. – p.273
198. Ribe, R., Vidal, N. Project Work.. [Text]/ R. Ribe, N. Vidal. - Oxford: Heinemann, 2003. – 104 p.
199. Troub ,J. Drive Thru U [Text]/ J. Troub // New Yorker. – 2005. – October, 20. – p.115
200. Tripp, D. Critical incidents in teaching [Text]/ D. Tripp. – London: Rounledge, 1999. – p.142
201. Werry, C. and Mowbray, M. Online Communities [Text]/ C. Werry and M. Mowbray – Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 2001. – p. 257-269.
202. Wragg, E.C. Review of Research in Teacher Education [Text]/ E.C. Wragg. - Windsor, 1999. – 15 p.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

КОМПЛЕКСНАЯ ТАБЛИЦА «ПРИЗНАКИ И КРИТЕРИИ ГОТОВНОСТИ  
К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (СД) ПРИ ПРОФИЛЬНОМ  
ОБУЧЕНИИ»

Компоненты готовности		Признаки	Критерии	Способы выявления
1	2	3	4	5
Мотивационный	1	Стремление к СД	1. Характер и уровень выраженности мотивов. 2. Интерес к теории. 3. Практические самостоятельные действия.	Наблюдение, анкетирование, анализ мини-сочинений, рейтинг, самооценка.
	2	Установка на СД	1. Убежденность в необходимости и СД. 2. Характер отношения к СД.	Наблюдение, анкетирование, анализ мини-сочинений, беседа, рейтинг, самооценка.
Содержательный	3	Теоретическая подготовленность	1. Характер знаний и степень освоения теоретических основ СД.	Анализ устных ответов и письменных работ на занятиях, тестирование, рейтинг, самооценка.
	4	Умение анализировать целостный педагогический процесс	1. Уровень готовности к анализу состояний целостного педагогического процесса. 2. Уровень системного видения целостного педагогического процесса.	Анализ устных и письменных ответов по решению различных видов заданий, анализ продуктов самостоятельной деятельности (докладов, рефератов), наблюдение, рейтинг, самооценка.

Процессуальный	5	Умение добывать знания из источников	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Характер используемых источников и работы с ними.</li> <li>2. Степень самостоятельности в выборе источников.</li> <li>3. Регулярность обращения к новым источникам.</li> </ol>	Анализ творческих работ, анализ результатов самостоятельной деятельности (карточек, списков литературы, конспектов и т.п.), задания по проверке умений работать с источниками, рейтинг, самооценка.
	6	Умения применять приобретенные знания в целостном педагогическом процессе	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Степень самостоятельности и инициативы при решении практических задач.</li> <li>2. Степень использования результатов в СД в целостном педагогическом процессе.</li> </ol>	Анализ выполнения заданий, письменных работ, наблюдения за старшеклассниками на занятиях, рейтинг, самооценка.
	7	Умения самоорганизации и саморегуляции СД	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Наличие плана СД.</li> <li>2. Наличие четко сформулированной цели и способов ее достижения.</li> <li>3. Характер самооценки СД.</li> </ol>	Наблюдение, анализ планов СД, рейтинг, самооценка.
	8	Комплексный уровень готовности	Степень развития всех компонентов готовности.	Рейтинг и самооценка
1	2	3	4	5

Примечание: на основе таблицы Т.Н. Пацуковой

## СТРУКТУРА ПРОЦЕССА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ





## ПРИЛОЖЕНИЕ 3

## ИНДИВИДУАЛЬНАЯ КАРТА РЕСПОНДЕНТА (ИНДЕКС ...)

Методы исследования	Критерии и признаки СД
Задания на выявление признаков СД: Задание N = 1 Задание N = 2 Задание N = 3 Задание N = 4 Задание N = 5 Задание N = 6 Задание N = 7	
Оценка по предметам (средний балл)	
Анализ творческих работ (средний балл)	
Рейтинг	
Самооценка СД	
Средний балл по решению различных задач (анализ устных и письменных ответов)	
Общий балл по признакам	

1. Общий средний балл \_\_\_\_\_
2. Уровень СД \_\_\_\_\_
3. N =ранга \_\_\_\_\_

Примечание: карта составлена на основе индивидуальной карты Т.Н. Пацуковой.

## АНКЕТА N = 1

По выявлению мотивации самостоятельной деятельности студентов

(обведите кружком номера ответов)

I. Как вы относитесь к самостоятельной деятельности?

1. Положительно. 2. Безразлично. 3. Отрицательно. 4. Не знаю.

II. Какую пользу имеет самостоятельная деятельность для общества, для себя лично?

1. Повышает знания.

2. Расширяет общий кругозор.

3. Придает уверенность в учебе.

4. Дает возможность делиться знаниями, полученными в процессе самостоятельной деятельности.

5. Помогает лучше понять смысл учебной деятельности.

6. Помогает понять сущность учебного процесса, его особенности.

7. Повышает требовательность к себе.

8. Повышает требовательность к другим.

9. Другие ответы: \_\_\_\_\_

III. Вы занимаетесь самостоятельной деятельностью потому, что:

1. Хотите повысить успеваемость в учебе.

2. Хотите достичь успехов в учебной деятельности.

3. Это требование времени.

4. Хотите стать всесторонне развитым и более образованным человеком.

5. Хотите утвердить себя в коллективе.

6. Хотите развить способности (какие?)

7. Интересуетесь предметом (каким?)

8. Хотите удовлетворить жажду знаний.

9. Следуете примеру (любимого учителя, одноклассника).

10. Требуют этого (учителя, члены семьи, администрация школы).

11. Чувствуете недостаточность своих теоретических знаний.
12. Чувствуете недостаточность имеющихся практических умений и навыков.
13. Другие ответы: \_\_\_\_\_

### АНКЕТА N = 2

На выявление у старшеклассников основ самостоятельной деятельности и опыта организации самостоятельной работы

1. Что вы понимаете под самостоятельной работой? Как вы понимаете готовность к нему?
2. Каковы различия и взаимосвязи самостоятельной и самообразовательной работы?
3. Какие умения и навыки необходимы для осуществления самостоятельной деятельности?
4. Какие средства самостоятельной деятельности вы знаете?
5. Какие способы организации самостоятельной деятельности вам известны?
6. Какими источниками самостоятельной деятельности вы пользуетесь и где находите?
7. По каким направлениям (областям знаний) лучше осуществлять самостоятельную работу? Обязательно ли планировать собственную самостоятельную работу? Если да, то по каким направлениям (областям знаний)?
8. Какие формы организации самостоятельной деятельности вы бы предпочли:
  - индивидуальную самостоятельную работу
  - индивидуально-групповую
  - коллективно-групповую

- массовую

9. Согласны ли вы, что при организации самостоятельной деятельности необходимо учитывать индивидуально-психологические особенности человека, его интересы и потребности?

10. Занимаетесь ли вы самостоятельной работой:

- систематически в определенной области знаний;
- не систематически в определенной области знаний;
- не систематически в различных областях знаний;
- от случая к случаю (эпизодически);
- довольно редко;
- не занимаюсь.

11. Как вы организуете свою самостоятельную работу? Ориентируете его на будущую учебную и профессиональную деятельность? Каким образом?

12. Какие трудности вы испытываете в самостоятельной работе? Кто помогает вам?

13. Как вы оцениваете свой уровень самостоятельной работы?

- элементарный;
- низкий;
- средний;
- достаточный;
- высокий.

14. Что вы можете предложить для улучшения самостоятельной работы?

### АНКЕТА N = 3

По определению значимости видов самостоятельной деятельности

1. Фамилия, имя.

2. Класс.

3. Какой вид самостоятельной деятельности Вы считаете наиболее целесообразным (подчеркните):

- изучение литературных источников по рекомендуемому Вам списку;

- повторение и расширение знаний по предмету, в той логической последовательности, в которой Вы изучаете эти предметы в школе;

- определение путем анализа своей работы актуальных проблем (тем), разбивка их на конкретные вопросы, поиск ответов на эти вопросы в литературе, в опыте других людей;

- работа без специального плана самостоятельной деятельности в том порядке, который определяется последовательностью подготовки к урокам, к выполнению общественных поручений;

- периодические обращения к литературе по мере возникновения затруднений в учебе.

4. Оцените по 10-балльной системе (баллы проставьте в двух колонках с правой стороны страницы) значимость для углубления и расширения Ваших знаний по преподаваемому предмету перечисленных выше видов самостоятельной работы.

Примечание: в одной колонке один и тот же балл не должен повторяться. Наивысший балл – 10.

Виды работы	В первый период учебной деятельности	В настоящее время
1. Подготовка к урокам 2. Подготовка к занятиям кружков, к факультативным занятиям 3. Специальная самостоятельная работа по темам, поручаемым Вам в ходе изучения определенных предметов 4. Специальная самостоятельная работа по вопросам, рекомендуемым для подготовки к урокам		

5. Специальные занятия по самостоятельно Вами избранным темам		
6. Экскурсии		

Примечание: анкеты N = 1-3 составлены на основе анкет, разработанных В.П. Беспалько

## ПЛАН И ПРОГРАММА СПЕЦКУРСА ДЛЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ «ГОТОВНОСТЬ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

В основу спецкурса (и, в целом, системы обучения старшекласников средних общеобразовательных школ основам готовности к самостоятельной деятельности) положены следующие идеи:

- самостоятельная деятельность учащихся является составной частью целостного педагогического процесса школы;
- подготовка к самостоятельной деятельности есть необходимый компонент системы общеучебной подготовки учащегося;
- самостоятельная деятельность учащихся является основным звеном и условием непрерывного самообразования;
- теоретико-методологической и содержательно-инновационной основой самостоятельной деятельности старшекласников должна стать теория и практика целостного педагогического процесса школы как объекта учебной деятельности учащегося;
- все подсистемы учебно-воспитательного процесса школы (учебный процесс, все виды общественной деятельности и др.) способствуют формированию умений и навыков самостоятельной деятельности старшекласников, возникновению их стремления к самообразованию;
- самостоятельная деятельность школьников должно быть направлено на совершенствование учебной деятельности, а также их личности.

Целью спецкурса является обучение старшекласников основам самостоятельной деятельности.

Задачи спецкурса:

1. Дать понятия сущности и структуры, специфики самостоятельной деятельности учащихся и готовности к нему; раскрыть закономерности и принципы самостоятельной деятельности.

2. Систематизировать знания старшеклассников по способам организации самостоятельной деятельности; формировать их стремление к самостоятельной деятельности; совершенствовать практические умения и навыки самостоятельной деятельности.
3. Изучить со студентами методы психолого-педагогической диагностики уровней их сформированности готовности к самостоятельной деятельности.
4. Формировать у учащихся интерес к знаниям, развивать их познавательную самостоятельность.

#### УЧЕБНЫЙ ПЛАН СПЕЦКУРСА ДЛЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ «ГОТОВНОСТЬ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

№ П/П	Темы	Количество часов
1.	Теоретические основы самостоятельной деятельности учащихся	2
2.	Целостный педагогический процесс как объект деятельности учащегося	2
3.	Готовность учащегося к самостоятельной деятельности	2
4.	Основные умения и навыки самостоятельной деятельности	2
5.	Пути и средства организации самостоятельной деятельности	2
6.	Итоговый контроль знаний и умений самостоятельной деятельности	2

Всего: 12

#### Примечания:

1. Данный спецкурс составлен с использованием материалов спецкурса «Целостный педагогический процесс общеобразовательной



школы» (Н.Д. Хмель), спецпрактикума «Подготовка студентов педвузов к организации самообразовательной деятельности школьников» (Н.Д. Иванова), спецкурса «Педагогическое самообразование учителя» (Т.Н. Пацукова).

2. Мы понимаем, что данное количество часов на спецкурс недостаточно для полного овладения старшеклассниками самостоятельной деятельностью, обучение основам которого начинается на среднем этапе обучения. Спецкурс же мы рекомендуем проводить на старшем этапе обучения (в 9-11 классах), когда учащиеся уже овладели основными общеучебными умениями и навыками, необходимыми для самостоятельной деятельности.

## ПРОГРАММА СПЕЦКУРСА

### Тема 1. Теоретические основы самостоятельной деятельности учащихся.

Проблема самостоятельной деятельности старшеклассников в контексте непрерывного образования как его необходимое условие и основное звено.

Сущность понятия самостоятельной деятельности учащегося, его структура и ведущие мотивы. Закономерности, принципы и условия самостоятельной деятельности. Ценностное отношение учащихся к самостоятельной деятельности.

### Тема 2. Целостный педагогический процесс как объект деятельности учащегося.

Целостный педагогический процесс как объект деятельности учащегося и предмет самостоятельной деятельности. Субъектная позиция учащегося в целостном педагогическом процессе. Взаимосвязь и взаимообусловленность компонентов целостного педагогического процесса (учителя, учащиеся, цель, задачи, содержание, средства, формы, методы, приемы, материальное обеспечение, результаты). Основные характеристики (успеваемость, сформированность коллектива, социальная активность учащихся) управление

целостным педагогическим процессом, в т.ч. на основе применения новых сведений, полученных в результате самостоятельной деятельности.

### Тема 3. Готовность учащегося к самостоятельной деятельности.

Психологические основы готовности. Понятие готовности к деятельности, в т.ч. самостоятельной деятельности. Определение понятия «готовность учащегося к самостоятельной деятельности». Характеристика компонентов готовности: мотивационного (стремление к самостоятельной деятельности, установка, мотивы), содержательного и процессуального. Самостоятельная деятельность как вид познавательной активности личности и средство ее развития и саморазвития. Методика формирования готовности, этапы системы. Показатели и способы выявления уровней сформированности готовности.

### Тема 4. Основные умения и навыки самостоятельной деятельности .

Общеучебные умения, необходимые для самостоятельной деятельности:

- умения выбора и поиска источников самостоятельной деятельности и нахождение в них необходимой информации (библиотечно-библиографические умения);
- умения работы с источниками информации: чтение (скорочтение), слушание, наблюдение;
- умения и навыки фиксации информации: конспектирование, реферирование, тезирование, аннотирование, кодирование информации (составление таблиц, схем, графиков и т.п.);
- умения систематизации информации (умственные операции анализа, синтеза, классификации и т.п.);
- умения самоорганизации (планирование работы, рациональное использование времени и т.п.) и саморегуляции самостоятельной деятельности (самоконтроль, самокоррекция, самоанализ, самооценка);
- умения самополагания и самомотивации.

### Тема 5. Пути и средства организации самостоятельной деятельности.

Сущность, содержание и особенности самостоятельной деятельности на современном этапе. Подготовка к самостоятельной деятельности в целостном педагогическом процессе (возможности различных компонентов учебного процесса: средства обучения, общения, игры и др.; форм – учебных, внеучебных, коллективных, групповых, индивидуальных; методов и приемов обучения способам самостоятельной деятельности).

Взаимосвязь самостоятельной и самостоятельной работы. Характеристика критериев. Показателей и уровней самостоятельной деятельности школьников, их диагностика.

Роль идеала, личного примера в приобщении к самостоятельной деятельности.

#### РАБОЧАЯ ПРОГРАММА СПЕЦКУРСА

№ Тема	Кол- во часов	Вопросы и задания	Формы и методы
1	2	3	4
1. Теоретические основы самостоятельной деятельности учащихся.	2	Назвать известных людей, в жизни которых самостоятельная деятельность имела важное значение.	Вводная беседа
2. Целостный педагогический процесс как объект деятельности	2	Выявить уровни	Беседа  Парная работа обсуждение

<p>учащегося.</p> <p>3. Готовность к СД.</p>		<p>сформированности готовности к СД у себя и одноклассника. Сопоставить данные оценки и самооценки.</p> <p>Сформулировать цели и задачи самообучения основам готовности к СД.</p> <p>Составить план СД на учебный год, четверть, месяц.</p>	<p>выборочных данных.</p>
<p>4. Основные умения и навыки СД.</p>	2	<p>Возможности внеклассных и внешкольных форм организации деятельности учащихся в приобщении их к самообразованию.</p>	<p>Работа в микрогруппах и индивидуальная работа.</p> <p>Беседа</p>
<p>5. Пути и средства организации СД.</p>	2	<p>Написать мини-сочинение «О пользе самостоятельной деятельности».</p>	<p>Индивидуальная работа</p>
<p>6. Итоговый контроль знаний и умений СД.</p>	2		

Примечание: рабочая программа составлена Афониной М.В.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 6

**Модель системы формирования готовности старшекласников к  
самостоятельной деятельности при профильном обучении**

Этапы системы	Задачи системы	Деятельность учителей	Деятельность школьников	Результат
I. Подготовительный (ориентационно-мотивационный)	Формировать у школьников потребность в целостной учебной деятельности, включать в СД и знакомить с ее организацией и содержанием.	1.Выявление уровней готовности к СД. 2.Формирование у школьников состояния неудовлетворенности традиционным характером учебной и СД.	Включение и участие в общей учебной и СД.	Состояние неудовлетворенности традиционным характером учебной и СД.
II.Основной (реализационный)	Формировать умение школьников осуществлять целостную учебную и СД.	1.Включение школьников в целостную учебную и СД. 2.Использование активных методов обучения и возможностей учебных дисциплин.	Осуществление целостной учебной и СД.	Умение осуществлять целостную учебную и СД.
III.Заключительный (обобщающий оценочно-аналитический)	1.Включать школьников в выявление достигнутых целей учебной и СД. 2.Осуществить выход на новые цели и задачи.	1.Включение школьников в проверку проведенной работы и оценка уровней достижения каждого. 2.Постановка новых задач и определение перспектив их решения.	1.Участие в проверке проведенной работы и в оценке уровня сформированности основ СД. 2.Участие в постановке новых задач и выявлении перспектив их решения.	1.Сформированность потребности в дальнейшем совершенствовании личности и деятельности средствами СД. 2.Сформированность функций, основ СД на достаточно высоком уровне.

Примечание: модель составлена на основе «Модели системы формирования готовности студентов педвузов к педагогическому самообразованию» Т.Н. Пацуковой.

## СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ГОТОВНОСТИ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ПРОФИЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ

Признаки готовности	Показатели сформированности признаков	Баллы
1	2	3
1. Стремление к СД	Занимается систематически самостоятельной деятельностью самообразованием (СД), имеет ярко выраженный интерес к предмету, потребность в знаниях, понимание личностной и социальной значимости СД.	10-9
	СД занимается, но не достаточно регулярно понимает необходимость и значение СД. Потребность в знаниях возникает в основном при решении практических задач, когда осознается недостаток теоретических знаний.	8-7
	СД занимается от случая к случаю: при затруднении в деятельности, в ситуации необходимости (написание реферата, сочинения, доклада и т.п.). Познавательные интересы в области СД проявляются, но не всегда.	6-5
	СД по собственной инициативе не занимается, познавательные интересы в этой области слабо выражены и проявляются редко.	4-3
	Потребность в СД фактически не осознается. Не признает роль теоретических знаний для совершенствования учебного процесса (УП).	2-1
2. Теоретическая подготовленность	Имеет системный уровень исходных знаний об (УП): понимает его сущность, целостность, логику и взаимосвязь компонентов, знает все его закономерности. Знает теоретические основы СД (сущность, закономерности, принципы, условия эффективности, методы, приемы и т.д.)	10-9
	Уровень исходных знаний об УП достаточно высокий: понимает сущность, логику учебного процесса. Достаточно высокие теоретические знания основ СД. СД строит на основе УП.	8-7
	Уровень исходных знаний в пределах среднего и выше: характеризует компоненты УП, знает его закономерности, в некоторых вопросах разбирается хорошо. Недостаточно владеет знаниями о СД, затрудняется в определении его сущности.	6-5
	Уровень знаний об УП ниже среднего, они отрывочны, несистематичны: компоненты называет, с трудом устанавливает отдельные их взаимосвязи. Не понимает сущности СД на основе УП, имеет только общее представление о СД.	4-3
	Уровень исходных данных о СД очень низкий: отдельные компоненты УП только называет, не может охарактеризовать, не видит связи между ними. Не имеет представления об особенностях СД.	2-1

3. Умение добывать знания из источников	<p>Использует всевозможные источники знаний (научные журналы, сборники и т.д.), а также реальный УП. По изучении передового опыта выделяет его идею, критически ее оценивает, регулярно следит за новинками науки и практики, может без посторонней помощи найти их, самостоятельно в них ориентируется.</p> <p>Работая с источниками, фиксирует и систематизирует информацию. В основном регулярно следит за новинками литературы, сам ориентируется в источниках, в поиске прибегает к советам и помощи других. Умения работы с источниками развиты на высоком уровне. Изучая передовой опыт, выделяет идею, но не всегда критически осмысливает ее.</p> <p>Нерегулярно знакомится с новинками литературы. С помощью других или по указанию находит источники СД, работает с ними только при наличии методических рекомендаций. Затрудняется выделить идею передового опыта. Умение работать с источниками развито на среднем уровне (не все фиксируется, невысокое качество выписок и т.п.)</p> <p>Эпизодически знакомится с новинками литературы, затрудняется в поиске источников по выбранной теме. Не умеет выделять идею опыта, описывает его. Умение работы с литературой ниже среднего уровня.</p> <p>Не знакомится с новинками литературы, не испытывает необходимости изучать передовой опыт (если потребуют, делает это на описательном уровне). Умение работать с литературой на низком уровне.</p>	<p>10-9</p> <p>8-7</p> <p>6-5</p> <p>4-3</p> <p>2-1</p>
4. Умения применять знания в реальном учебном процессе	<p>Ведет работу по совершенствованию УП. На основе знаний, добытых в ходе СД путем изучения новинок литературы, а также передового опыта.</p> <p>Вносит частичные изменения в УП, пытается изучать их эффективность</p> <p>Использует отдельные идеи УП, но не изучает их эффективность.</p> <p>Пытается осмысливать УП с теоретических позиций, но не может внести в него ничего нового или же делает это интуитивно.</p> <p>Не применяет добытые знания для совершенствования УП.</p>	<p>10-9</p> <p>8-7</p> <p>6-5</p> <p>4-3</p> <p>2-1</p>
5. Умения и навыки самоорганизации	<p>Имеет план СД с четкими целями, с указанием способов их достижения (средств и методов СД), ожидаемого результата. Создает условия для СД, рационально использует время. Владеет способами самоконтроля и самокоррекции СД. Обладает высокой работоспособностью, волей и т.д.</p> <p>Планирует СД с указанием целей. Но не всегда четко их формулирует, видит пути и способы достижения целей СД. Пытается создавать условия для СО, рационально использовать время, контролировать и регулировать процесс. Обладает хорошей волей. Работоспособностью.</p> <p>Не имеет четкого плана СД и его целей. Цели ситуативного характера. Не создает необходимых условий СД, не всегда рационально использует время, нерегулярно контролирует СД. Обладает средней работоспособностью, средними волевыми</p>	<p>10-9</p> <p>8-7</p> <p>6-5</p>



	<p>показателями.</p> <p>Работы по СД не планирует, время использует нерационально, не контролирует работу. Обладает слабой волей, низкой работоспособностью.</p> <p>Работу по СД не планирует, не контролирует. Умения и навыки самоорганизации не сформированы.</p>	<p>4-3</p> <p>2-1</p>
1	2	3

## СТРУКТУРА ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ

